

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**Ладанівська Ірина Юріївна**

УДК 378.018.43:811.11(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ  
**ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО  
НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА ТА  
АВСТРІЇ**

011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ І.Ю.Ладанівська

Науковий керівник

Морська Лілія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор

Львів 2024

## АНОТАЦІЯ

**Ладанівська І. Ю. Формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в університетах Республіки Польща та Австрії.** Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» (галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка»). Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, 2024.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що у ньому вперше вивчено та узагальнено досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання в австрійських та польських університетах, теоретично обґрунтовано специфіку адаптації в українську систему університетської освіти моделі формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання на основі кращого європейського та світового досвіду, яку формують методологічні підходи, зміст підготовки, педагогічні умови реалізації моделі, запропоновано шляхи реалізації ідей кращого австрійського та польського досвіду щодо формування методичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у контексті їх підготовки у вітчизняних закладах вищої освіти до професійної діяльності в умовах змішаного навчання.

Отримала подальшого розвитку проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов з урахуванням сучасного розвитку цифрових та освітніх технологій, зокрема технологій змішаного навчання іноземних мов.

Практична значущість дослідження полягає у розробці теоретично обґрунтованої моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання з виокремленням відповідних педагогічних умов і прикладів їх реалізації в практиці освітнього процесу в університеті;

розроблено спецкурс навчальної дисципліни «Проектування навчальних матеріалів з вивчення іноземної мови у форматі змішаного навчання» (з блоку за вибором студентів) з відповідними супровідними навчальними матеріалами, що може бути використаний викладачами закладів вищої освіти як приклад організації освітнього процесу у форматі змішаного навчання.

У результаті дослідження з'ясовано, що потреба в дистанційному навчанні у зв'язку із пандемією коронавірусу та повномасштабним воєнним вторгненням Росії в Україну кардинально змінила умови професійної діяльності вчителів, вимагаючи наявності вмінь, котрі раніше не вважалися необхідними, а саме вмінь організації навчання учнів в умовах змішаного навчання. Аналіз наукової літератури дав підстави зробити висновок про недостатність висвітлення теоретичних аспектів такої підготовки у науковій літературі (як вітчизняній, так і зарубіжній), відповідно постала необхідність розробки відповідних педагогічних процедур, спрямованих на формування методичної компетентності вчителя іноземних мов до організації освітнього процесу в умовах змішаного навчання. Дефініційний аналіз ключових понять дослідження уможливив формулювання авторського розуміння *змішаного навчання* як поєднання класного та онлайн (віртуального) навчання, де онлайн навчальний простір використовується як середовище для обміну ідеями та розбудови системи знань, а технології використовуються для підтримки орієнтованої на студента/учня навчальної моделі (реалізація якої відбувається в аудиторії), в якій студенти шукають і діляться знаннями, розвиваючи зі своїми однолітками та викладачем спільні переконання, ідеї, концепції.

У ході дослідження доведено, що методична компетентність вчителя іноземних мов у реалізації змішаного навчання є складним інтегративним феноменом, що має багатокомпонентну структуру, складається із п'яти компонентів: *когнітивного* – загальнопедагогічні знання, професійні (предметні методичні та процедурні методичні знання, методологічні

знання), методичне мислення; *аксіологічного* (особистісні якості педагога, методична культура); *діяльнісного* (комунікативні, загальнопедагогічні (проектувальні, гностичні, мотиваційні) та специфічні методичні вміння, педагогічний досвід); *рефлексійного*; *технологічно-предметного* (володіння відповідними знаннями і вміннями планування, організації та реалізації освітнього процесу з іноземної мови з урахуванням специфіки змішаного навчального середовища з використанням відповідного дидактичного (як готового, так і авторського) та технічного забезпечення).

Обґрунтовано сутність змісту та організаційно-процесуальних особливостей формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в закладах вищої освіти Республіки Польща. Аналіз змістового й організаційного аспектів підготовки майбутніх учителів іноземних мов у шести університетах Польщі (Ягеллонський університет у м. Краків, Жешувський університет, Університет імені Марії Склодовської-Кюрі в м. Люблін, Зеленогурський університет, Університет імені Адама Міцкевича у Познані і Варшавський університет) дає підстави зробити загальний висновок про те, що вища школа лише частково забезпечує або не забезпечує взагалі умови для формування у студентів методичної компетентності у реалізації змішаного навчання. У ході дослідження зроблено висновок про певні протиріччя у сфері підготовки вчителя іноземних мов до організації змішаного навчання: з *одного боку* наявні публікації про значний поступ у цьому процесі, підготовлені відповідні навчальні матеріали, рекомендації, посібники, є можливість проходження необхідного навчання чи стажування (різноманітні проекти Європейського Союзу спрямовані на фінансування таких навчань), прописані кваліфікаційні вимоги щодо вмінь і компетентностей майбутніх учителів іноземних мов, серед яких згадується цифрова компетентність, вміння використовувати цифрові засоби у навчанні учнів, *однак з іншого* – реальна

практика як дипломованих учителів, так і підготовки майбутніх педагогів в університетах певним чином його нівелює.

Обґрунтовано сутність змісту та організаційно-процесуальних особливостей формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в закладах вищої освіти в шести австрійських університетах (Університет Відня, Університет міста Грац, Університет Клагенфурта, Університет імені Леопольда і Франца міста Інсбрук, Університет міста Зальцбург, Університет імені Йоганна Кеплера в місті Лінц). Власні спостереження під час стажування в австрійських закладах вищої освіти та аналіз документації зазначених вище шести університетів дав змогу помітити, що викладачі університетів міста Грац найбільш задіяні у формуванні національних підходів австрійської вищої освіти до використання можливостей електронного навчання, пропонуючи впровадити стратегію підготовки студентів – майбутніх учителів – до опанування змісту університетського курсу шляхом опрацювання ними спершу онлайн курсу (у форматі так званого pre-МООС курсу) як певного підготовчого етапу, власне наголошуючи на тому, що pre-МООСs можна систематично використовувати в організації змішаного навчання як елемент змістового насичення очного навчання в режимі онлайн, а також частково до ідеї «перевернутої класу (flipped-up classroom)», що вважається однією зі складових змішаного навчання.

За результатами дослідження здійснено порівняльну характеристику польської та австрійської моделей формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання, на основі якої запропоновано шляхи реалізації кращих ідей польського та австрійського досвіду моделі формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання, ключовою складовою якої є визначені у ході дослідження педагогічні умови:

- 1) створення вчителем можливості автономної навчальної діяльності учнів;

2) проходження студентами – майбутніми вчителями іноземних мов – програми одного з курсів програми підготовки у форматі змішаного навчання; 3) сформованість у майбутнього вчителя іноземних мов вмінь проектування навчального курсу для реалізації в середовищі змішаного навчання.

Розроблено модель формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання, яка містить такі компоненти: *Pedagogy for teaching language*: забезпечується блоком навчальних дисциплін із предметної дидактики (методики вивчення іноземної мови), що подають фундаментальні знання і формують вміння організації освітнього процесу з вивчення іноземної мови у традиційному форматі; *Pedagogy for teaching online*: забезпечується блоком дисциплін за вибором (у деяких австрійських університетах ці дисципліни входять до блоку обов'язкових), що охоплюють специфіку електронного вивчення іноземної мови; *Pedagogy for educational technology*: забезпечується блоком загальнопедагогічних та дидактичних дисциплін, що охоплюють загальну специфіку організації навчання з використанням новітніх технологій. Зроблено висновок, що саме зміст та організація підготовки майбутніх учителів іноземних мов в австрійських навчальних закладах забезпечують інтеграцію та взаємозв'язок зазначених у моделі компонентів.

Реалізація першої педагогічної умови – *сформованість вміння створити умови для автономної навчальної діяльності учнів* – передбачає чітке розуміння вчителем іноземних мов сутності навчальної автономії. У контексті навчання іноземних мов автономне вивчення мови ґрунтується на ідеях теорії конструктивізму з акцентом на активній учнівській ролі у процесі навчання, а також на гуманістичній і когнітивній психології, яка наголошує на підтримці внутрішнього прагнення учнів до самореалізації свого повного потенціалу та надання їм можливості використовувати соціальні, психологічні та поведінкові ресурси для досягнення особистісної

трансформації. У ході дослідження схарактеризовано *структуру навчальної автономії учня/студента, що вивчає іноземну мову*, яка складається із: рівня мовної та мовленнєвої компетентності (language competence), учнівської ролі в автономії (language learner autonomy), користувачької ролі в автономії (language user autonomy), вмінь рефлексії своєї діяльності, здатності і прагнення до активної взаємодії з іншими учасниками процесу навчання і вивчення мови (active collaboration) і здатності до автономного конструювання власних знань у спільній діяльності (capacity to autonomously construct knowledge in collaboration). Об'єднувальним елементом цих компонентів служить ситуація вибору із запропонованих альтернатив. Відповідно, вміння вчителя іноземних мов у створенні умов для навчальної автономії учнів у змішаному навчанні передбачає: розуміння специфіки поняття навчальної автономії у вивченні іноземних мов і знання педагогом багатокomпонентності її структури у процесі вивчення іноземної мови (її специфіку і відмінності від такої ж структури у процесі вивчення інших навчальних дисциплін), знання етапності автономної навчальної діяльності (чотири етапи), вміння проектування навчальних завдань із забезпеченням альтернатив для вибору учнем відповідно до методично продуманого розподілу між форматами виконання завдань (онлайн чи в класній кімнаті). Власне останній компонент цього вміння переплітається із вмінням вищого порядку, котре становить зміст другої педагогічної умови.

У ході дослідження доведено, що другу педагогічну умову – *сформованість у майбутнього вчителя іноземних мов вмінь проектування навчального курсу для реалізації в середовищі змішаного навчання* – доцільно реалізовувати, за прикладом австрійських університетів, в межах вивчення студентами спеціальних дисциплін (наприклад, Teaching Focus on Digitization, Technology Enhanced Language Learning тощо). Відповідно, переймаючи позитивний досвід австрійських колег у роботі презентовано авторський спецкурс дисципліни «Проектування навчальних матеріалів з

вивчення іноземної мови у форматі змішаного навчання» з блоку дисциплін за вибором.

Реалізацію третьої педагогічної умови – *досвід опанування студентами – майбутніми вчителями іноземних мов – програми одного з курсів програми підготовки у форматі змішаного навчання* запропоновано здійснювати за прикладом як польських, так і австрійських колег, шляхом переведення однієї чи кількох дисциплін навчального плану студентів факультету іноземних мов у формат змішаного навчання, у ході опанування якою студенти матимуть можливість переймати досвід організації освітнього процесу в змішаному форматі від своїх викладачів.

**Ключові слова:** змішане навчання, онлайн навчання, дистанційне навчання, методична компетентність, вчитель іноземних мов, автономна навчальна діяльність, проєктування (моделювання) навчального курсу, заклад вищої освіти, Республіка Польща, Австрія.



## SUMMARY

**Ladanivska I. Yu. Formation of methodological competence in future teachers of foreign languages in the implementation of blended learning in the universities of Poland and Austria.** Qualifying scientific paper. As a manuscript.

Thesis for the Doctor of Philosophy Degree, specialty 011 «Educational, Pedagogical Sciences». The Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, 2024.

The scientific novelty of the research lies in the fact that it was first studied and summarized the experience of training future foreign language teachers for the organization of blended learning in Austrian and Polish universities, theoretically substantiated the specifics of the adaptation to the Ukrainian system of university education of the model of the formation of methodological competence in future foreign language teachers in the organization of blended learning based on the best European and world experience, which is formed by methodological approaches, the content of training, pedagogical conditions for the implementation of the model, ways of implementation the ideas of the best Austrian and Polish experience regarding the formation of methodological competence of future teachers of foreign languages in the context of their training in national institutions of higher education for professional activity in conditions of blended learning. The problem of forming the professional competence of future teachers of foreign languages has received further development, taking into account the modern development of digital and educational technologies, significantly, the technologies of blended learning of foreign languages.

The practical significance of the research consists in the development of a theoretically justified model of training future teachers of foreign languages for the organization of blended learning with the identification of appropriate pedagogical conditions and examples of their implementation in the practice of the educational process at the university; the special course of the educational discipline "Designing educational materials for learning a foreign language in the context of

blended learning" (from a block chosen by students) with corresponding accompanying educational materials was developed, which can be used by teachers of higher educational institutions as an example of the organization of the educational process in the context of blended learning.

As a result of the research, it was clarified that the need for distance learning in connection with the coronavirus pandemic and the full-scale military invasion of Russia in Ukraine dramatically changed the conditions of professional activity of teachers, requiring the presence of skills that firstly were not considered necessary, particularly the ability to organize the education of students in conditions of blended learning.

The analysis of the scientific literature led us to conclude that the coverage of the theoretical aspects of such training in the scientific literature (both national and foreign) is insufficient; accordingly, there was a need to develop appropriate pedagogical procedures aimed at the formation of the methodological competence of foreign language teachers for the organization of the educational process in the conditions of blended learning.

The definitional analysis of the key concepts of the research made it possible to formulate the author's interpretation of blended learning as a combination of classroom and online (virtual) learning, where the online learning space is used as an environment for exchanging ideas and building a knowledge system, and technologies are used to support a student-centered learning model (implementation which takes place in the classroom), in which students seek and share knowledge, developing common beliefs, ideas, concepts with their peers and the teacher.

The research proved that the methodological competence of a foreign language teacher in the implementation of blended learning is a complicated integrative phenomenon that has a multi-component structure, consisting of five components: cognitive - general pedagogical knowledge, professional (subject methodical and procedural methodical competence, methodological competence),

methodical thinking ; axiological (personal qualities of the teacher, methodical culture); activity (communicative, general pedagogical (projective, gnostic, motivational) and specific methodical skills, pedagogical experience); reflective; technological and subject (possession of relevant knowledge and skills of planning, organization and implementation of the educational process in teaching a foreign language, taking into account the specifics of blended learning environment with the use of appropriate didactic (both ready and original) and technical support).

The essence of the content and organizational-procedural features of the formation of methodological competence in future teachers of foreign languages in the implementation of blended learning in institutions of higher education of the Republic of Poland is substantiated. An analysis of the meaningful and organizational aspects of the training of future foreign language teachers in six universities in Poland (the Jagiellonian University in Krakow, the University of Rzeszów, the University of Maria Curie-Skłodowska in Lublin, the University of Zielona Góra, the Adam Mickiewicz University in Poznań and the University of Warsaw) gives grounds to draw a general conclusion that the higher school only partially provides or does not provide the conditions for the formation of students' methodological competence in the implementation of blended learning.

In the course of the research, we concluded certain contradictions in the field of training foreign language teachers for the organization of blended learning: on the one hand, there are publications about significant progress in this process, appropriate educational materials, recommendations, manuals, there is an opportunity to undergo the necessary training or internship (various projects of the European Union aimed at financing such training), the qualification requirements for the skills and competences of future teachers of foreign languages should be precise, among which is digital competence, the ability to use digital tools in the education of students, but on the other hand - common practice of both certified teachers and the training of future teachers in universities, in a certain way, it is leveled.

The essence of the content and organizational-procedural features of the formation of methodological competence in future teachers of foreign languages in the implementation of blended learning in institutions of higher education in six Austrian universities is substantiated (the University of Vienna, the University of Graz, the University of Klagenfurt, the University of Innsbruck, the University of Salzburg, the Johannes Kepler University of Linz).

My observations during my internships in Austrian higher education institutions and document analysis of the mentioned before six universities made it possible to notice that the teachers of the universities of Graz are most involved in the formation of national approaches of Austrian higher education to the use of electronic learning opportunities, offering to implement a strategy for training students - future teachers - to mastering the content of the university course firstly by studying the online course (in the format of the so-called pre-MOOC course) as the preparatory stage, actually emphasizing that pre-MOOCs can be systematically used in the organization of blended learning as an element of content saturation of face-to-face learning in the mode online, as well as partly to the idea of a "flipped-up classroom" that is considered one of the components of blended learning.

According to the results of the research, it was carried out the comparative characteristics of the Polish and Austrian models of the formation of methodological competence in future teachers of foreign languages in the implementation of blended learning, based on the ways of implementing the best ideas of the Polish and Austrian experience of the model of the formation of methodological competence in the organization of blended learning were proposed, the key component of which is the pedagogical conditions determined during the research: 1) creation by the teacher of the possibility of autonomous educational activity of students; 2) students – future teachers of foreign languages – passing the program of one of the courses of the training program in the format of blended learning; 3) the development of the future foreign language teacher's skills in

designing the educational course for implementation in the environment of blended learning.

It has been developed the model of the formation of methodological competence of future foreign language teachers in the organization of blended learning, which includes the following components: Pedagogy for teaching language: provided by a block of educational disciplines from subject didactics (methods of the foreign language learning process), which provide fundamental knowledge and form the ability to organize the educational process of learning a foreign language in a traditional format; Pedagogy for teaching online: provided by a block of optional disciplines (in some Austrian universities, these disciplines are included in the compulsory block) covering the specifics of online learning of foreign languages; Pedagogy for educational technology: provided by a block of general pedagogical and didactic disciplines covering the general specifics of the organization of education using the latest technologies. It was concluded that the content and organization of the training of future teachers of foreign languages in Austrian educational institutions ensure the integration and interrelationship of the components specified in the model.

The implementation of the first pedagogical condition - the formation of the ability to create conditions for the autonomous educational activity of students - predicts precise understanding by the foreign language teacher of the essence of educational autonomy. In the context of foreign language learning, autonomous language learning is based on the ideas of the theory of constructivism with an emphasis on the active student role in the learning process, as well as on humanistic and cognitive psychology, which emphasizes the support of students' inner desire for self-realization of their full potential and allowing them to use social, psychological and behavioral resources to achieve personal transformation.

In the course of our research, we characterized the structure of the educational autonomy of a pupil/student studying a foreign language, which consists of the level of language and speech competence (language competence),

the student's role in autonomy (language learner autonomy), the user role in autonomy (language user autonomy), the ability to reflect on one's activity, the ability and desire to interact with other participants in the process of teaching and learning a language (active collaboration) and the ability to autonomously construct one's knowledge in common activity (capacity to autonomously construct knowledge in collaboration). The unifying element of these components is the situation of choosing from the suggested alternatives.

Accordingly, the ability of a foreign language teacher to create conditions for students' learning autonomy in blended learning involves: understanding the specifics of the concept of learning autonomy in foreign language learning and knowledge of the multi-component structure of its process (its specifics and differences from the same structure in the process of studying other academic disciplines), knowledge of the stages of autonomous educational activity (four stages), the ability to design educational tasks with providing alternatives for the student to choose according to the methodically thought-out distribution between task execution forms (online or in the classroom). The last component of this skill intertwines with higher-order ability, which constitutes the content of the second pedagogical condition.

The research has proven that the second pedagogical condition – the formation in future foreign language teachers of the ability to design an educational course for implementation in the environment of blended learning – should be realized, following the example of Austrian universities, within the framework of students studying disciplines (for example, Teaching Focus on Digitization, Technology Enhanced Language Learning, etc.). Accordingly, adopting the positive experience of Austrian colleagues, an author's special course on the discipline "Designing Educational Materials for Learning a Foreign Language in a Blended Learning Format" from the elective disciplines block has been presented.

The implementation of the third pedagogical condition – the experience of students – future foreign language teachers – mastering one of the courses of the

training program in a blended learning format is suggested to implement following the example of both Polish and Austrian colleagues, by transferring one or several disciplines of the curriculum at the foreign languages faculty into a blended learning format, during which students will have the opportunity to adopt the experience of organizing the educational process in a blended format from their teachers.

**Keywords:** blended learning, online learning, distance learning, methodological competence, foreign language teacher, autonomous educational activity, design (modeling) of an educational course, higher education institution, the Republic of Poland, Austria.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	18
<b>Розділ I. Формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання як педагогічна проблема</b>	
1.1. Виклики сучасності у професійній діяльності майбутніх учителів іноземних мов: пандемія 2020.....	29
1.2. Сутність ключових понять дослідження.....	49
1.3. Теоретико-методологічні підходи формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання.....	73
Висновки до розділу I.....	85
<b>Розділ II. Організаційно-змістова характеристика моделі формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в університетах Республіки Польща та Австрії</b>	
2.1. Проблема підготовки вчителя іноземних мов до реалізації завдань змішаного навчання у світовій педагогічній теорії та практиці.....	89
2.2. Зміст та організаційно-процесуальні особливості формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в університетах Республіки Польща.....	104
2.3. Специфіка підготовки майбутніх учителів іноземних мов до реалізації завдань змішаного навчання в університетах Австрії.....	122
Висновки до розділу II.....	139



## **Розділ III. Ефективність формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в університетах Республіки Польща та Австрії**

3.1. Порівняльна характеристика польської та австрійської моделей формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання.....	145
3.2. Педагогічні умови реалізації ідей польського та австрійського досвіду формування методичної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов до умов українських закладів вищої освіти.....	153
Висновки до розділу III.....	174
ВИСНОВКИ.....	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	189
ДОДАТКИ.....	221

## ВСТУП

2020-2023 роки увійдуть в історію сучасної цивілізації як період кардинального переосмислення розвитку нашої планети і специфіки функціонування її жителів, як усіх разом, так і кожного зокрема. Пандемія 2020-2022 років, спровокована вірусним захворюванням, що отримало назву COVID-19, продемонструвала цілковиту неготовність людства до подібних явищ, певну розгубленість суспільства на усіх рівнях: загальносвітовому, державному, регіональному, місцевому і навіть на рівні найменших структурних елементів суспільства – сім'ї та кожного індивіда. Стрімке поширення COVID-19 завдало нищівного удару практично всім сферам суспільного життя і галузях економіки. Освітні інституції не склали винятку у загальній картині наслідків пандемії. З іншого боку, українська освіта, по завершенні пандемії, змушена була продовжити долати випробування, на котрі їх змусила агресія Росії у війні проти України 2022-2023 років (на момент завершення роботи над дисертаційним дослідженням війна все ще триває), і котрі назавжди змінили образ, функції і завдання вчителя.

Попри намагання адміністрацій вищих і середніх навчальних закладів створити певні умови для продовження освітнього процесу, як під час проти пандемічних заходів, так і тих, пов'язаних із функціонуванням шкіл в умовах воєнного стану (до прикладу, дирекція окремих загальноосвітніх шкіл придбала програмне забезпечення на кшталт освітніх платформ, онлайн ресурсів для оцінювання навчальних досягнень учнів, для навчальної взаємодії вчителя та учнів; подібна, а подекуди й краща тенденція спостерігалася у значній кількості закладів вищої освіти), навчання практично зупинилося на досить тривалий час. Ближче до завершення навчального 2019-2020 року поодинокі сміливці-педагоги з власної ініціативи та в екстреному режимі робили спроби реалізації навчальних завдань у дистанційному форматі. Окремі світові академічні та комерційні

організації намагалися надати бодай би якусь допомогу: до прикладу, світова освітня платформа Coursera, один із лідерів у розробці та ефективному впровадженні онлайн навчальних ресурсів і масових відкритих онлайн курсів (MOOCs), відкрила усі свої ресурси в необмеженому та безкоштовному доступі для українських студентів та викладачів. Зрозуміло, що скористатися з такої можливості могли лише ті учасники освітнього процесу, котрі добре володіли англійською мовою, оскільки більшість ресурсів на платформі представлена англійською. Водночас, така нагода могла посприяти власне підвищенню рівня володіння англійською мовою, при умові належного підходу до використання ресурсів, адже на платформі є багато курсів, призначених саме для вивчення англійської мови у різноманітних контекстах (щоденного вжитку, академічному, для спеціальних – професійних – цілей).

Досвід освітньої діяльності учасників освітнього процесу (як педагогів, так й учнів), особливо у перші місяці пандемічного карантину, чітко засвідчив неготовність українських освітян до ефективного функціонування й надання належних освітніх послуг в умовах, що унеможлиблюють безпечно проведення навчання в очному форматі, або в умовах часткового перенесення навчальної діяльності в дистанційний режим. Якщо викладачі закладів вищої освіти могли більше апелювати до самостійного опанування студентами програмного матеріалу навчальних дисциплін, то вчителі середніх загальноосвітніх навчальних закладів повинні були абсолютно по-новому переорієнтувати свою професійну діяльність з метою належного засвоєння учнями навчального матеріалу і підготовки їх до складання іспитів ЗНО (зовнішнього незалежного оцінювання). Досвід навчання учнів і студентів в умовах воєнного стану (коли традиційний навчальний процес по кілька разів переривається для того, щоб дати можливість учням і вчителям дістатися безпечного місця перебування під час повітряних тривог) лише загострив складну проблему, до якої додалися ще й специфічні психологічні наслідки –

страх за безпеку учнів і власну, невизначеність щодо планування освітнього процесу, відсутність віри в покращення ситуації тощо.

На думку провідних фахівців у галузі медицини, соціологів, психологів, після пандемії коронавірусу людство вже не зможе повернутися до звичного перед поширенням згаданого інфекційного захворювання способу співіснування, що зумовлює необхідність максимально можливого зменшення ймовірності перебування значної кількості осіб в одному приміщенні, що потребує переведення значної частини освітніх послуг в онлайн формат – саме таку практику запроваджено у багатьох європейських і світових університетах, зокрема польських та австрійських. Це, у свою чергу, вимагає відповідної підготовленості учителів до надання такого типу освітніх послуг. Відповідно до результатів нашого дослідження, до здійснення такої професійної діяльності, на жаль, більшість українських педагогів не готові.

Отже, актуальність підготовки майбутнього вчителя, зокрема вчителя іноземних мов, професійна діяльність якого передбачає значну частину навчальної взаємодії у формі аудіо-візуальної комунікації з учнями в мережі Інтернет з метою формування в них іншомовної комунікативної компетентності (а організація такої комунікації за умов онлайн навчання вимагає особливої підготовки) до організації різних форм електронного навчання, в тому числі змішаного (отримало свою назву від започаткованого у світовій педагогічній теорії та практиці терміну *blended learning*, що в перекладі з англійської мови означає навчання, яке, поряд із очною формою навчання, передбачає переведення вивчення частини навчального матеріалу в онлайн формат), є, на нашу думку, очевидною та беззаперечною.

З метою розробки належного педагогічного та методичного супроводу згаданої вище підготовки, ми вирішили звернутися до вивчення досвіду польських та австрійських колег. Вибір країн, досвід яких у сфері підготовки

майбутніх учителів іноземних мов зумовлений результатами нашого спостереження та безпосередньої участі у навчальному процесі під час проходження наукового стажування в австрійських закладах вищої освіти, а також можливістю співпраці з викладачами закладів вищої освіти Республіки Польща, що є найближчим сусідом України та членом Європейського Союзу, на шляху до вступу якого перебуває на даний час наша країна. З іншого боку нам відомі в науковій спільноті публікації австрійських (Launer, 2008, 2010; Kerres&Nübel, 2007; Rösler, 2007; Chaves et al., 2021) і польських (Ejdys&Szpilko, 2021; Tuczyński, 2022; Maleńczyk& Gładysz, 2019; Wysocka-Narewska, 2021; Szymańska& Kaczmarek, 2011) учених у галузі електронного (в тому числі змішаного) навчання, які послужили міцним методологічним підґрунтям до авторських педагогічних ідей. Проблема педагогічної та методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання є віднедавна (останні 8-10 років) і продовжує фігурувати серед досліджень українських науковців. Зокрема, впровадженням елементів дистанційного навчання у процесі навчання студентів університетів займалися І. Бацуровська (2018), Ю. Біляй (2018), О. Гнедкова (2017), І. Заярна (2019), Г. Ткачук (2019). Загальні аспекти підготовки фахівців в умовах змішаного навчання були предметом наукових розвідок О. Бабенко (2017), О. Барни (2016), К. Бугайчук (2016), О. Коротун (2016), В. Кухаренка (2015), Л. Морської (2020; 2022), Н. Рашевської & А. Рашевської (2016), Т. Собченко (2021) та ін. Були також спроби моделювання процесу вивчення учнями та студентами іноземних мов в умовах змішаного навчання (іноземна мова за професійним спрямуванням – Т. Гарбуза, 2018; усне японське мовлення – Т. Дибська, 2019, 2020; Н. Саєнко, 2017). Однак в українській педагогічній науковій думці відсутні дослідження спрямовані на підготовку майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах організації змішаного навчання (виняток становить докторське дослідження Ю. Фальштинської (2019), однак воно розглядає педагогічні аспекти підготовки викладачів

іноземних мов до організації дистанційного навчання, не концентруючись на змішаному режимі, що має суттєву специфіку і потребує окремої наукової розвідки.

Недостатнє вивчення зазначених вище проблем та авторське розуміння шляхів їх вирішення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в університетах Республіки Польща та Австрії».*

Відповідно, **метою** дисертаційного дослідження є вивчення перспективного досвіду кращих польських та австрійських університетів щодо підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання, обґрунтування моделі такої підготовки та визначення дієвих шляхів її реалізації у навчальний процес українських закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителів іноземних мов.

**Об'єктом** дослідження є процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання.

**Предметом** дослідження є модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах змішаного навчання на основі вивчення досвіду австрійських та польських університетів.

Досягнення зазначеної мети роботи можливе за умови вирішення таких **завдань**:

1. Здійснити аналіз стану вітчизняної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах змішаного навчання й окреслити ключові проблемні аспекти такої підготовки.
2. Охарактеризувати теоретико-методологічні підходи формування професійної підготовки педагогів до реалізації стратегій і завдань змішаного навчання.

3. Визначити й обґрунтувати методологічні орієнтири моделювання підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах змішаного навчання.
4. Вивчити досвід підготовки вчителя іноземних мов до реалізації стратегій і завдань змішаного навчання в університетах Республіки Польща та Австрії, обґрунтувати модель такої підготовки.
5. Визначити педагогічні умови ефективної реалізації обґрунтованої моделі підготовки вчителя іноземних мов до організації змішаного навчання в освітній процес українських закладів вищої освіти.

Для вирішення поставлених завдань використовувалися такі **методи**:

1) *теоретичні*: критичний аналіз наукової літератури в галузі лінгвістики, психолінгвістики, психології, педагогіки та методики навчання іноземних мов, організації різних форм електронного навчання іноземних мов, впровадження інноваційних технологій у навчальний процес; аналіз цифрової та паперової документації (навчальних планів і навчальних програм), згідно з якою здійснюється підготовка майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти Республіки Польща та Австрії; вивчення та узагальнення досвіду роботи викладачів іноземної мови в університетах в польських, австрійських та українських університетах; моделювання освітнього процесу; 2) *емпіричні*: наукове спостереження за навчальним процесом, опитування викладачів, студентів з метою вивчення їх думки про необхідність підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до організації різних форм електронного навчання.

#### **Наукові положення, що виносяться на захист:**

1. Для якісної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до реалізації освітнього процесу в змішаному форматі потребує коректного розуміння феномену змішаного навчання усіма учасниками освітньої спільноти, яке у роботі трактується як поєднання класного та онлайн

(віртуального) навчання, де онлайн навчальний простір використовується як середовище для обміну ідеями та розбудови системи знань, а технології використовуються для підтримки орієнтованої на студента/учня навчальної моделі (реалізація якої відбувається в аудиторії), в якій студенти шукають і діляться знаннями, розвиваючи зі своїми однолітками та викладачем спільні переконання, ідеї, концепції.

2. Методична компетентність вчителя іноземних мов у реалізації змішаного навчання є складним інтегративним феноменом і містить п'ять компонентів: *когнітивний* – загальнопедагогічні знання, професійні (предметні методичні та процедурні методичні знання, методологічні знання), методичне мислення; *аксіологічний* (особистісні якості педагога, методична культура); *діяльнісний* (комунікативні, загальнопедагогічні (проектувальні, гностичні, мотиваційні) та специфічні методичні вміння, педагогічний досвід); *рефлексійний*; *технологічно-предметний* (володіння відповідними знаннями і вміннями планування, організації та реалізації освітнього процесу з іноземної мови з урахуванням специфіки змішаного навчального середовища з використанням відповідного дидактичного (як готового, так і авторського) та технічного забезпечення).

3. Розроблена на основі аналізу досвіду польських та австрійських університетів модель формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання містить три компоненти: *Pedagogy for teaching language*: забезпечується блоком навчальних дисциплін із предметної дидактики (методики вивчення іноземної мови), що подають фундаментальні знання і формують вміння організації освітнього процесу з вивчення іноземної мови у традиційному форматі; *Pedagogy for teaching online*: забезпечується блоком дисциплін за вибором (у деяких австрійських університетах ці дисципліни входять до блоку обов'язкових), що охоплюють специфіку електронного вивчення іноземної мови; *Pedagogy for educational technology*: забезпечується блоком



загальнопедагогічних та дидактичних дисциплін, що охоплюють загальну специфіку організації навчання з використанням новітніх технологій. Саме орієнтація на австрійський досвід є пріоритетною, оскільки зміст та організація підготовки майбутніх учителів іноземних мов в австрійських навчальних закладах забезпечують інтеграцію та взаємозв'язок зазначених у моделі компонентів.

4. Ключовим компонентом моделі формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання є комплекс педагогічних умов: 1) створення вчителем можливості автономної навчальної діяльності учнів; 2) проходження студентами – майбутніми вчителями іноземних мов – програми одного з курсів програми підготовки у форматі змішаного навчання; 3) сформованість у майбутнього вчителя іноземних мов вмінь проєктування навчального курсу для реалізації в середовищі змішаного навчання. Їх створення і дотримання забезпечує ефективність реалізації всієї моделі.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* вивчено та узагальнено досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання в австрійських та польських університетах;

- теоретично обґрунтовано та сконструйовано модель формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання на основі кращого європейського та світового досвіду, яку формують: *методологічні підходи* (системного, синергетичного, особистісно-діяльнісного, ресурсного, середовищного, рефлексійно-діяльнісного, експериментального, а також врахування теорій конструктивізму та конективізму); *зміст підготовки* (передбачає інтеграцію трьох змістових блоків: педагогічні та методичні аспекти навчання іноземної мови, педагогічні та дидактичні аспекти навчання online, знання і вміння застосовувати освітні технології), *педагогічні умови реалізації моделі*

(сформованість вміння створити умови для автономної навчальної діяльності учнів; сформованість у майбутнього вчителя іноземних мов вмінь проєктування навчального курсу для реалізації в середовищі змішаного навчання; досвід опанування студентами – майбутніми вчителями іноземних мов – програми одного з курсів програми підготовки у форматі змішаного навчання);

– запропоновано шляхи реалізації ідей кращого австрійського та польського досвіду щодо формування методичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у контексті їх підготовки у вітчизняних закладах вищої освіти до професійної діяльності в умовах змішаного навчання;

– отримала подальшого розвитку проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов з урахування сучасного розвитку цифрових та освітніх технологій, зокрема технологій змішаного навчання іноземних мов.

**Практична значущість** дослідження полягає у розробці теоретично обґрунтованої моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання з виокремленням відповідних педагогічних умов і прикладів їх реалізації в практиці освітнього процесу в університеті; розроблено спецкурс навчальної дисципліни «Проєктування навчальних матеріалів з вивчення іноземної мови у форматі змішаного навчання» (з блоку за вибором студентів) з відповідними супровідними навчальними матеріалами, що може бути використаний викладачами закладів вищої освіти як приклад організації освітнього процесу у форматі змішаного навчання.

Теоретичні та практичні результати дослідження впроваджено в навчальний процес Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження від 17 листопада 2023 року), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження від 30 листопада 2023 року), Рівненського

державного гуманітарного університету (довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження від 18 грудня 2023 року) та Мукачівського державного університету (довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження від 16 листопада 2023 року).

**Апробація.** Матеріали та результати дисертаційної роботи оприлюднено на таких науково-практичних і теоретичних конференціях: II Міжнародна наукова конференція «Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору: світовий і вітчизняний вимір», 28 жовтня 2021, Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів; «Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи», 19-20 листопада 2020р. та 22-24 листопада 2024р., Полтавський державний медичний університет, м. Полтава; Міжнародна онлайн конференція «Соціальні, економічні та політичні наслідки пандемії COVID-19 в Польщі та Україні», грудень 2022р., Краків, Республіка Польща; Міжнародна науково-практична конференція «Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної сфери сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи», 2-3 червня 2022, м. Тернопіль; науково-методичних семінарах кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка, а також звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Львівського національного університету імені Івана Франка з 2020 по 2023 роки.

**Публікації.** Результати дисертації відображені в 11 публікаціях, з них 5 наукових статей, з яких 4 опубліковані в наукових фахових виданнях, затверджених МОН України (категорія Б), в тому числі одна стаття у періодичному науковому виданні, внесеному до бази даних Web of Science, 1 стаття у закордонному фаховому виданні (Республіка Польща), 6 публікацій – тези доповідей на наукових конференціях.

Структура дисертації. Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг дисертації – 270 сторінок (із них 220 сторінок основного тексту). Робота включає 3 таблиці і 14 рисунків, 4 додатки (займають 49 сторінок). Список використаних джерел налічує 286 одиниць, з яких 213 – іноземними мовами.

# РОЗДІЛ I

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

У цьому розділі здійснено аналіз стану підготовленості педагогів (зокрема вчителів іноземних мов) до професійної діяльності в умовах змішаного навчання, подано обґрунтування авторського розуміння ключового для дослідження поняття змішаного навчання. Окрім цього, здійснено характеристику наявних у педагогічній літературі наукових розвідок, предметом котрих є підготовка вчителя іноземних мов організації навчання учнів в умовах змішаного навчання і дотичних проблем. У результаті дослідження окреслено аспекти формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання, котрі покладено в основу стратегії аналізу досвіду Австрії та Республіки Польща, університетів цих країн щодо створення якісної моделі формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання, визначення педагогічних умов реалізації такої моделі.

### **1.1. Виклики сучасності у професійній діяльності майбутніх учителів іноземних мов: пандемія COVID-19 (2020-2021 рр.)**

Світова криза, пов'язана із загрозою для здоров'я громадян країни, спричиненою епідемією коронавірусу, званого як COVID-19, стала рушієм цифрової трансформації освіти. Пандемія змусила вчителів все більше звертатися до професійної діяльності поза освітніми установами. Як викладачі, так і студенти (чи навіть учні) із захопленням поринули в електронне навчання, але дуже швидко відчували низку труднощів, цілий

діапазон невдач у навчанні. Це викликало невдоволення процесом, що, у свою чергу, призводило до відсутності мотивації повноцінно впроваджувати електронне навчання, а отже, знижувало ефективність його результатів.

Цілком очевидним є той факт, що впровадження інноваційних методів навчання наклало певний тягар на педагогів, оскільки вони часто піддавалися скептицизму та критиці у висловлюваннях як учнів чи студентів, так і адміністрації навчальних закладів. Дистанційне навчання, до якого потрібно було перейти без відповідної підготовки чи навіть можливості вибору, не виявилось винятком із цієї тенденції.

У нашому пілотному дослідженні, проведеному у кінці травня 2020 р. з викладачами двох університетів (Львівського національного університету імені Івана Франка та Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка) та вчителями шести середніх загальноосвітніх закладів міста Львова та міста Сколе Львівської області (всього в опитуванні взяли участь 660 педагогів), на питання "Які чинники ускладнюють успішність дистанційного навчання?" вчителі згадували такі: невизначеність, чи учні самостійно виконують завдання (проблема академічної доброчесності) – 37,7%; витрата часу на процес підготовки до занять – 36,1%; брак вмінь роботи із технологіями дистанційного навчання – 28,6%; брак методики організації та проведення дистанційного навчання – 26,9%; недоліки в технічному обладнанні, наявному в учнів і студентів, недоліки в інтернет-зв'язку – 24,2%; емоційний тягар, пов'язаний із загрозою коронавірусу – 13%; недоліки в технічному обладнанні, наявному у вчителів – 10,6%. Серед інших проблем (не поданих до вибору в опитуванні; анкета передбачала також відкриті відповіді педагогів) згадані такі фактори: відсутність прямого контакту зі студентом чи учнем; багато часу, проведеного за комп'ютером, проблеми із зором та хребтом; відсутність віри в ефективність такого навчання; брак можливостей наявних дистанційних освітніх платформ для потреб учнів і вчителів тощо.

Питання дистанційного чи змішаного навчання не є новими для освітньої спільноти. Огляд літератури підтверджує майже 30-річну історію дискусій на ці теми, починаючи з переходу від чистого онлайн-навчання до створення середовищ змішаного навчання (у Великобританії, Північній Америці та Австралії). Більшість статей, присвячених опису освітнього процесу в онлайн-середовищі, зосереджуються на перевагах такого педагогічного процесу (гнучкість: час навчання студентів і викладачів, цілодобовий доступ до навчальних ресурсів і навчання відповідно до специфічних потреб; інклюзивність та диференціація: адаптація до потреб учнів, а також можливість використання ресурсів зі здатністю до адаптації до кожного студента; розширення можливостей кооперативного навчання), і певному ігноруванні можливих негативних наслідків (Bonk, Kim & Zeng 2006; Eklund, Kay, & Lynch 2003). Існують дослідження, які, однак, не замовчують недоліки дистанційного навчання, підкреслюючи реалістичну боротьбу вчителів із залученням студентів до онлайн-навчання (Ham & Davey 2005, с. 257). Наприклад, Рона Шарп та Джилліан Паулін, аналізуючи практику електронного навчання, виявили, що студенти використовували технології для розвитку та підтримки навчальної спільноти, керованої самими студентами, а не ті, які були рекомендованими вчителями та викладачами (Sharpe, Pawlyn 2009, с. 29). З одного боку, це можна трактувати як позитивну тенденцію – самостійність учасників освітнього процесу, однак, з іншого боку, це демонструє брак довіри у студентів до вчителів чи викладачів, коли мають справу з труднощами в середовищі електронного навчання, частково через розчарування «недосвідченими учителями», що роблять спроби організувати навчальний процес в онлайн-середовищі. У той же час, викладачі розчаровані поганою участю студентів та результатами навчання у середовищі дистанційного навчання (Kelly D. K. (2009). с. 36). Сумніву також підлягає успішність окремих елементів асинхронної взаємодії, що досить часто використовується в дистанційному навчанні. На

прохання порівняти свій досвід традиційного (очного) та онлайн-навчання, канадські студенти висловили занепокоєння щодо якості асинхронних онлайн-дискусій, зазначаючи їх «розтягнутість», необґрунтоване кількаразове обговорення тих самих питань. Хід дискусії також викликав незадоволення (Stodel, E., Thompson, T., & McDonald, C. (2006). с.15-19).

Відповіді студентів згаданого вище проведеного нами опитування вказали на низку аспектів, пов'язаних із якістю занять вимушеного дистанційного навчання під час перших місяців пандемії коронавірусу. Ось деякі відповіді на відкрите запитання «Надайте будь-які ідеї, які Ви хотіли б висловити щодо дистанційного навчання, спричиненого карантинном через епідемію COVID-19»: «Викладачам бракує базових знань з інформатики та викладання в Інтернеті»; «Викладачі повинні бути підготовлені до організації дистанційного навчання; вони дуже стараються, але (особливо старші викладачі) не усвідомлюють усіх можливостей»; «Варто, щоб викладачі зрозуміли, що лекція в очному навчанні та навчанні онлайн відрізняються - онлайн інформацію важко засвоювати упродовж 1,5 годинної розмови лектора, коли потрібно стільки ж часу дивитися на екран комп'ютера. Через 30 хвилин якість уваги значно падає»; "Я вважаю, що деяким викладачам потрібно переглянути специфіку й обсяг домашнього завдання: вони іноді «засипають» студентів великою кількістю матеріалу для вивчення, при цьому нічого не пояснюючи»; «Більша залученість викладачів до навчальної взаємодії під час лекцій»; «Можливість проведення занять іншим, більш практичним способом»; «Викладачам варто попрацювати над більш цікавим графічним дизайном презентованої інформації, більше часу на реалізацію проектів, необхідність використання додаткових цікавих матеріалів, можливостей дистанційних навчальних платформ». Були також ідеї щодо можливості перенесення практики онлайн навчання у традиційні умови: «На мою думку, лекції повинні відбуватися дистанційно, незалежно від ситуації,



що склалася в країні, оскільки вони нічим не відрізняються від тих, що проводяться в стінах університету».

Результати самооцінки викладачів щодо готовності використання передового досвіду онлайн-навчання, свідчать, що значна частина педагогів покладається на технічну підтримку фахівців університетських ІТ підрозділів (73%), часто звинувачуючи адміністрацію університетів у інноваційному впровадженні дистанційного навчання без належної попередньої підготовки (більшість опитаних працівників визнають, що вони залишилися наодинці з технологіями, котрі постійно розвиваються, і мали "сліпий досвід" використання наявних технологій). Водночас на запитання про підготовку студентів до участі в навчальних заходах з використанням Інтернет та інформаційних технологій 34% викладачів вважають, що їх студенти отримали б більшу користь від дистанційного навчання, якщо університет забезпечив би їм належну підготовку з організації такого навчання.

Ведучи мову про технічну підтримку викладачів в організації ефективного онлайн навчання, варто зауважити, що, згідно нашого опитування, дуже часто викладачі чи вчителі очікують, що школа чи університет виконає всю роботу за них, не усвідомлюючи, що їхнє завдання в організації дистанційного навчання полягає, в першу чергу, у прояві творчості, здатності розробляти абсолютно нові методики або застосувати наявний підхід, а не просто перевести звичайні курси в цифровий формат. Складається враження, що основи дистанційного навчання, розроблені ще далеко задовго до коронавірусної пандемії, базуються на концепціях співпраці та конструктивізму. У зв'язку з цим Р. Шепард визначає відмінності між «допомагати вчителям у їх саморозвитку» та «робити це за них», принципову відмінність між професійним розвитком у використанні технологій та наданням послуг технічної підтримки (Shephard 2004, с. 71).

Результати згаданого нами вище опитування також демонструють, що на початку карантину COVID-19 (квітень 2020 року) не всі вчителі були

готові до дистанційного навчання: майже 20 відсотків респондентів зазначили, що близько 50% освітнього процесу все ще здійснювалося офлайн у травні (більше місяця після запровадження карантинних заходів) (Рис. 1).

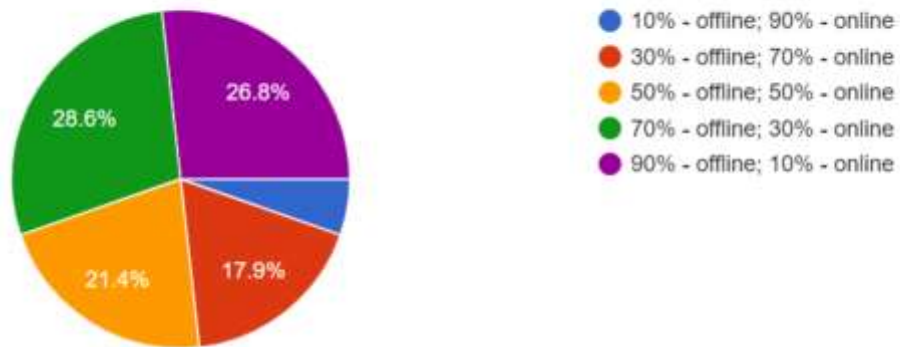


Рисунок 1. Кореляція здійснення освітнього процесу online і offline, травень 2020 (Morska, Ladanivska 2022)

Цю ситуацію пояснює близько 53% відповідей учнів і студентів, які стверджували, що ресурси вчителів для дистанційного навчання потребують підвищення якості. Крім того, необхідність удосконалення стосувалося також техніко-педагогічних умінь і компетентностей вчителя у професійній діяльності онлайн (32% відповідей учнів і студентів). Близько 34% студентів висловили незадоволення якістю навчальних матеріалів, запропонованих лекторами (Рис. 2) (Morska, Ladanivska 2022).

На підставі дослідження можна узагальнити низький рівень сформованості компетентності вчителів шкіл і викладачів університетів у розробці та конструюванні онлайн-ресурсів під час дистанційного навчання, спричиненого пандемією коронавірусу (принаймні протягом першого місяця карантину), а також загальний рівень компетентності педагогів щодо забезпечення ефективного дистанційного навчання у навчальних закладах країни.



*Рисунок 2. Ступінь задоволення учнів і студентів якістю навчальних матеріалів, підготовлених вчителями для онлайн навчання (Morska, Ladanivska 2022).*

Описане вище дослідження, а також практичний досвід проведення дистанційного навчання автором цієї дисертації свідчать, що педагоги потребують спеціальної підготовки (як технічної, так і методичної) до ефективної організації та реалізації онлайн-навчання. Д. Келлі у цьому аспекті пропонує розглядати наступні чотири виміри підготовки: 1) аналіз кращого досвіду місцевих учителів-початківців в онлайн навчанні; 2) аналіз передового (найкращого) світового педагогічного досвіду щодо організації дистанційного навчання та можливість його впровадження у педагогічну практику місцевих освітніх закладів; 3) аналіз методик підвищення кваліфікації, до яких можна інтегрувати педагогічні заходи, спрямовані на підготовку викладачів до онлайн-навчання; 4) аналіз кращих світових методик підвищення кваліфікації педагогів у сфері онлайн-навчання (Kelly 2009, с. 38).

Проаналізуємо якість організації дистанційного навчання з точки зору учнів і студентів. Як свідчать публікації, учні вважали, що онлайн навчання негативно позначається на їхньому психічному здоров'ї під час пандемії. Змінене навчальне середовище викликало занепокоєння щодо якості освіти,

шансів на вступ до університету. Студенти розповідали про відчуття повної руйнації під час дистанційного навчання, стан, наблизений до депресії (Сох, А.). Такі думки учнів доводять розуміння учнями важливості шкільного навчання, а тому педагогам необхідно навіть у складних, непередбачуваних умовах бути готовими до запевнення належної якості навчальних процедур.

Старшокласники особливо вразливі до змін, спричинених пандемією, оскільки молоді люди знаходяться на справді унікальному етапі розвитку, коли вони перестають ототожнювати себе зі своїм сімейним середовищем (батьками, родичами). Натомість соціалізуються у середовищі однолітків. Однак цей природний розвиток був "заблокований" пандемією та обмеженнями, з якими доводиться жити у школі, зазвичай «дистанційно», та ближчому (родинному) оточенні. Саме з цієї причини вчителі повинні бути готовими до організації онлайн позакласної роботи, ангажувати учнів до спільної групової дистанційного навчальної діяльності, яка б сприяла природньому процесу соціалізації у групах ровесників.

Одним із негативних наслідків нерегулярного відвідування школи (адже під час пандемії учні або повністю не відвідували школу, або робили це почергово певними групами, а пізніше знову на певний час поверталися до традиційного навчання, і далі знову переходили на дистанційне) є відсутність рутини, систематично виконуваних завдань і дій. Це може зумовити проблеми зі сном, спричинити малорухливість, що негативно впливає на психічне здоров'я учня (COVID-19. The Future of Learning). Окрім цього, за відсутності досвіду організації дистанційного навчання, викладачі та вчителі досить часто забували про гігієнічні вимоги щодо роботи учнів певних вікових груп з монітором, задаючи надто об'ємні домашні завдання (інколи забуваючи про можливість залучення учнів до офлайн домашньої роботи), котрі вимагали збільшення часу, проведеного перед екраном комп'ютера.

Цікавою є також думка про те, що учні боялися вчителів, котрі лякали учнів, що вони «доберуться» до них після пандемії, примусять повністю все вивчити напам'ять, що не вдалося проконтролювати під час карантину, що учні матимуть сотні тестів і контрольних робіт, котрі «продемонструють, хто вчився, а хто бив байдики». У цьому аспекті педагогам варто було дослухатися порад і рекомендацій Міністерства освіти Великобританії "не вживати таких термінів, як «наздоганяти», «наново опрацювати пройдений матеріал», «згаяний час», щоб ще більше не загострити ситуацію (Jucewicz 2021).

Психологи також зазначають, що епідеміологічна ситуація зумовила підвищений ризик адаптаційних та емоційних розладів учнів, включаючи PTSD (Post-traumatic stress disorder – посттравматичний стресовий розлад), депресивні та тривожні стани. Відповідно до результатів американських учених, напруженість і тривога, пов'язана з відчуттям браку контролю над ситуацією, у дітей молодшого шкільного віку зросла на 30%. Отже, соціальні зміни та пандемічна реальність особливо «вразили» тендітну психіку дітей та підлітків (Co niesie ze sobą pandemia? 2021).

Підсумовуючи, слід зауважити, що дворічний досвід дистанційного навчання, спричинений пандемією, а також аналіз наукової літератури з даної проблеми, дали нам можливість зробити певні припущення щодо можливих сценаріїв розгортання виходу із освітньої кризи учасниками освітнього процесу в майбутньому. Обґрунтуємо наше бачення майбутнього освіти у контексті світових і вітчизняних викликів.

Речі у нашому світі постійно змінюються, особливо ця очевидність загострилася у зв'язку з пандемією, коли суспільні події виглядали (і продовжують бути такими) більш хиткими, ніж будь-коли. Глобальна пандемія змінила світ, яким ми його знаємо, з винятковою критичністю ці зміни торкнулися сфери освіти, коли наслідки відчули 1,7 мільярда студентів. Оскільки навчальні заклади були закриті на невизначений термін (написання

цього тексту відбувалося також під час пандемії), невизначеність була значною як серед студентів, так і серед викладачів.

Понад два роки учні входили в Інтернет для дистанційного навчання. Значна частина батьків працювала вдома, швидко адаптуючись до викликів дистанційного навчання. Тепер ми можемо з упевненістю сказати (за результатами як власного дослідження, так і наукових розвідок інших науковців, які буде згадано у цьому розділі дисертації), що у 2020 році більшість викладачів і студентів були недостатньо (або абсолютно не) готові і підготовлені до негайного переходу на онлайн навчання.

Однак очевидним є те, що пандемія – це період великого хаосу, проте, на думку вчених і педагогів, серед хаосу можуть відкриватися великі можливості (Cowell 2021; Danis 2021 та ін.).

Для самих учнів чи студентів наслідки пандемії більше залежать від рівня освіти та, на жаль, соціально-економічної ситуації. Серед тих факторів, котрі найбільше гальмують і гальмуватимуть у близькому майбутньому процес навчання, можна назвати такі:

1. Втрата деяких знань (так званий *learning loss*), які не засвоєні учнями і студентами. Мало відомо про вплив закриття шкіл на втрату знань у країнах з низьким та середнім рівнем доходу, але, як зазначали колеги із розвинених держав, закриття шкіл збільшує нерівність. Дослідження з Великобританії, наприклад, показують зниження успішності учнів у період закриття шкіл COVID-19 і підтверджують побоювання педагогів, що це падіння є помітно більшим для дітей із родин із несприятливими соціально-економічними умовами перебування. Дослідження сигналізують про семимісячний відрив у рівні знань учнів у порівнянні до запланованого обсягу знань на період 2019-2020 навчального року (Hutchinson, Reader & Akhal 2020; Cattan et al 2020). Оскільки соціально-економічний добробут українських родин є значно нижчим (про що хоча б може свідчити обсяг середньої заробітної плати

у британських та українських сім'ях: £31,461 (1,155,249 грн) (Cosmopolitan) на рік та 171,756 грн., тобто £4,677 відповідно), то можна лише робити невтішні припущення щодо втрати у знаннях в українських школярів.

2. Зменшення фінансування освітньої сфери. Втрата знань посилює нерівність, а тим часом зростаючий економічний спад, а отже, і дефіцит фінансування освіти означають, що уряди країн матимуть у своєму розпорядженні обмежені ресурси для вирішення цих викликів (Україна не становить винятку). Найбідніші родини найчастіше найбільше втрачають під час пандемії, що робить їх менш здатними самостійно фінансувати (або частково покривати витрати) процес навчання дітей. Наприклад, у 2019 році 13% учнів початкової та середньої школи та коледжу Великобританії не мали доступу до Інтернету вдома. Студенти університетів у сільській місцевості (22%) з малозабезпечених сімей (21%) були особливо вразливі до відсутності доступу до Інтернету вдома. Майже 10% шкільних вчителів не мали доступу до домашнього Інтернету хорошої якості (а саме така якість була потрібною для проведення онлайн уроків). На початку пандемії лише 67% старшокласників мали надійний доступ до відповідних пристроїв, котрі уможливлювали дистанційне навчання; рівень доступу був особливо низьким серед студентів із малозабезпечених сімей (52%), що поглибило "цифрову прірву" (так званий digital divide), зумовлюючи інші нерівності (The Digital Divide, 2021).

Такі невтішні дані дають можливість зробити висновок про посилення кризових тенденцій в освіті в майбутньому, тому педагогам, урядовцям, зрештою батькам школярів слід докладати максимум зусиль для зменшення згаданих вище нерівностей і прогалин шляхом належної підготовки учителів до організації та реалізації онлайн-навчання, які змогли б знайти

індивідуальний підхід до кожного учня і допомогли подолати труднощі та забезпечити рівні можливості для кожного.

З іншого боку, як педагоги, так й учні і студенти помітили багато позитивних чинників, викликаних негайним переходом до дистанційного навчання:

- Формування життєво важливих умінь, необхідних для майбутнього. Пандемія загострила невідповідність між знаннями, які здобувають студенти, і тим, що насправді їм потрібно в майбутньому, очевидним стало розуміння, що розвиток компетентних учнів епохи цифрових технологій – ключ до майбутнього. Діти, які відтепер вступатимуть до школи, виростуть фахівцями і лідерами у цифровому світі, якому потрібні нові вміння, компетентності та способи мислення (Kelley 2020). Щоб досягти успіху в житті та професійній діяльності, їм знадобиться соціальна, емоційна та академічна підтримка, яку вони можуть отримати завдяки багатому та гнучкому навчальному досвіду, котрий значно відрізнятиметься від шкільного досвіду їхніх батьків. Учні і студенти зрозуміли, що вони можуть навчатись самостійно, у власному темпі, гнучким способом, досить часто за допомогою навчання у співпраці, як у класі, так і поза ним, роблячи акцент на тому, що є цікавим саме для них, а не згідно стандартних вимог навчальних планів і програм. У постійно мінливому глобальному середовищі молоді люди потребують стійкості, але водночас й адаптованості, тобто саме тих навичок і умінь, котрі допомагають подолати наслідки пандемії, інших суспільних та особистісних викликів; роботодавці ж шукатимуть фахівців, яким притаманні творчість, вміння спілкування та співпраці, а також співпереживання та емоційний інтелект (Coombe et al. 2018).
- Поява самостійного, незалежного учня: більшість учнів і студентів у наших навчальних закладах сьогодні – це покоління Z, котре виросло у



глобалізованому світі і бачить цінність співпраці у вирішенні найбільших світових викликів (зміна клімату, психічне здоров'я людства), і розуміє свою колективну відповідальність за здоров'я старших членів родини, сформовану необхідністю соціального дистансування, самоізоляції, дотримання правил гігієни рук, носіння масок тощо. Водночас вчителі помітили, що попри перешкоди і постійну непевність у тому, що буде «завтра», попри значні втрати у знаннях, учні змогли досягти набагато більше, ніж очікували вчителі: нові незалежні учні взяли на себе відповідальність за свою освіту (не завжди батьки могли допомагати у навчанні в абсолютно нових і несприятливих умовах), зрозумівши, що навчання – це не здобуття знань, а здобуття здатності набувати та застосовувати знання, коли це необхідно. Саме це повинно стосуватися не лише учнів, але й учителів, котрі зобов'язані взяти під контроль власний процес навчання (навчання упродовж життя – так зване *continuous, life-long learning*) і моделювати цю незалежність для своїх учнів (Luthra& Mackenzie 2020). Власне час пандемії коронавірусу продемонстрував таку необхідність – необхідність власного конструювання траєкторії навчання, формування особистості проактивного, відповідального учня, а також відповідального учня-вчителя.

- Активність як участь учня на шляху до навчання. До пандемії активність та відвідуваність на заняттях часто були синонімами: участь студента в курсі вимірювалася тим, чи є він присутній на лекції/уроці. У процесі дистанційного навчання ніхто не може бути фізично присутнім, тому виникла потреба нового визначення, що насправді означає активність учня чи студента на занятті. Взаємодія та обговорення, дискусії, до яких студенти чи учні залучені в навчанні онлайн, можуть продемонструвати набагато більше про їх активність, ніж просте відвідування занять. Отже, завдяки можливості навчатись у

власному темпі, у самостійно обраний для цього час, із відповідним балансом викликів та винагород, дистанційне навчання під час карантинних обмежень почало генерувати зовсім інший тип учнів (Higgins, Xiao and Katsipataki 2012).

- Нові освітні виклики, спричинені пандемією COVID-19, зумовлюють необхідність перегляду підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів. Традиційні іспити (зазвичай у формі тестів множинного вибору), в основному, зосереджують учня на пригадуванні інформації, її простому відтворенні, а не на заглибленні у тему чи проблему, її абсолютному осмисленні. У той же час, відкрите оцінювання винагороджує цікавість учнів, будучи водночас і частиною освітнього процесу, а не лише засобом оцінювання навчальних досягнень (Carvalho & Hares 2020).
- Студенти та учні як партнери в освітньому процесі: пандемія COVID-19 здійснила безпрецедентний вплив на спосіб мислення та поведінку людей (Coombe et al. 2018). Студенти/учні можуть разом (в мережі, з партнерами з усього світу, а не лише учнів класу чи школи) розробляти проекти, обґрунтовувати системи оцінювання своєї навчальної діяльності, стаючи активними учасниками освітнього процесу. Учні можуть допомагати планувати навчальний процес, покращувати його, регулярно надаючи вчителям зворотну інформацію (що надзвичайно просто зробити онлайн). Онлайн навчання й управління цим процесом під час пандемії COVID-19 надало керівникам освітніх закладів, педагогам корисну інформацію для критичного роздуму (Agarwal 2019, с. 189).

Таким чином, освітяни вже сьогодні розуміють майбутні виклики, які особливо яскраво загострилися за останніх півтора року. Вчителі мають величезний вплив на учнів, батьків і майбутнє суспільства. Особливо в непевні часи вони відіграють ключову роль, допомагаючи учням

продовжувати навчання і розвиватися. У період карантину, спричиненого COVID-19, робота педагогів ускладнювалася багатьма чинниками, серед яких можна зазначити такі: підготовку декількох планів уроків, які слугували учням довідковими матеріалами як у класі, так і вдома; вивчення нових технологій, таких як програмне забезпечення для управління класом в Інтернеті; робота з консультантами та адміністрацією для боротьби з хронічно відсутніми, депресивними, немотивованими учнями чи студентами; педагогічні консультації для батьків про те, як контролювати успіхи своїх дітей або як успішно проводити уроки вдома; потреба постійного перепланування педагогічного процесу і несистематичне оцінювання через відсутність учнів (або вчителів) через хворобу, яка була надто частим явищем особливо у пік чергової хвилі пандемії.

Водночас пандемія створила можливість формувати нове покоління освітян, які зможуть вирішувати усі вищезазначені виклики, а також будуть готовим до швидкої адаптації до можливих викликів у майбутньому:

а) *зміна ролі вчителя*: у світі, де знання доступні одним натисканням комп'ютерної мишки, роль вчителя також змінюється. Вчителі, яких традиційно вважали «передавачами знань», поступово стали «помічниками» у навчанні, котрі повинні допомогти учневі ефективно використовувати дистанційні освітні засоби і ресурси, щоб стати «експертами з самоосвіти». Учитель змінився з того, хто знає відповіді на всі можливі запитання, на того, хто більше схожий на тренера чи наставника, котрий допомагає учневі самостійно знайти ці відповіді (Liogier 2021);

б) *вчитель у ролі учня* (причому він повинен бути зразковим учнем), котрий навчається разом зі своїми учнями. Вчителю не потрібно все знати, але він повинен показати приклад ефективного навчання, надихаючи учнів на шлях самоосвіти упродовж усього життя (Rangnekar 2021). Деяким педагогам досить складно здійснити це «культурне» перевтілення. Якщо вчитель дотримуватиметься традиційної парадигми педагогічної діяльності,

він може потрапити в пастку жорсткого мислення (тобто вчителя як єдиного джерела знань), вчителя, котрий не може дозволити собі «слабкості» чогось не знати. Сучасний учень такого вчителя не буде розуміти, бо освіта перетворюється з "культури викладання" на "культуру безперервного навчання упродовж життя» і «культуру самонавчання" (Spencer 2020);

в) *емоційний інтелект педагога*: пандемія змусила вчителів краще розуміти індивідуальні потреби учнів (певній групі онлайн навчання не справляло труднощів, інші, з певних об'єктивних причин, не могли швидко перелаштуватися на нові умови та вимоги навчання), адаптуючи навчальний процес до можливостей (як матеріальних, так і пізнавальних) кожного, знаходячи способи реалізації асинхронних і синхронних аспектів дистанційного чи гібридного навчання (Vegas & Winthrop 2020). Вчитель повинен не тільки навчати, а й давати учням інструменти, які зрештою знадобляться для успіху в житті вже за межами школи;

г) *вміння взаємодії у світі цифрових технологій*: якщо раніше такі вміння вважалися важливими для вчителів, то сьогодні слід розуміти їх такі, що є незамінні, без яких сучасний педагог не зможе здійснювати належним чином (вже не кажучи про ефективність роботи) професійну діяльність. До пандемії багато експертів і вчителів скептично ставились до потенціалу цифрових технологій для підтримки навчання (Shank 2019). Досвід освітнього процесу під час пандемії виступив каталізатором для переоцінки ролі, яку технології можуть відігравати у навчанні й учінні. Інновації несподівано перемістилися з периферії в центр багатьох освітніх систем. Педагоги продовжують шукати й визначати нові стратегії, котрі забезпечили б молодому поколінню здобуття такої освіти, яка здатна підготувати їх до мінливих умов сучасного світу.

Загалом, пандемія COVID-19 принесла, крім труднощів і більшої активності, багато позитивів, серед яких розуміння усіх членів спільноти важливості професії вчителя, а педагоги відчули вдячність за свою діяльність

як від батьків, так і самих учнів. З цього приводу в Інтернет мережі з'явилося багато жартів і мемів.

### ***Освітні технології і зміна моделей навчання***

Діджиталізація всього, що прийшло в життя суспільства разом із пандемією, змусила освітян і їх учнів опинитися абсолютно в нових умовах. Однак можна зазначити, що використання цифрових технологій в освітньому процесі активно обговорювалося і втілювалося ще до пандемії, особливо у сфері вищої освіти, тобто COVID-19 нічого не змінив у цьому плані, але виступив могутнім прискорювачем. Пандемія змусила проведення найбільшого й найшвидшого педагогічного експерименту в історії світової педагогіки – обов'язкового дистанційного навчання. Цей експеримент познайомив учнів і вчителів з епохою цифрових технологій, незалежно від їх інтересів, навичок чи рівня володіння цими технологіями. Але завдяки цьому з'явилася величезна колекція нового досвіду, нового змісту освіти, багато корисних даних, які будуть стимулювати розвиток технологій і вдосконалювати ефективність процесу навчання на основі цих даних (Hodges 2021).

Хоча більшість експертів сходяться на думці, що навчання в класі залишатиметься і надалі, – враховуючи його здатність обговорювати навчальні проблеми, надавати індивідуальну підтримку, організовувати групову роботу тощо, – водночас пандемія спонукала школи до радикального впровадження цифрових технологій у повсякденне навчання в майбутньому, у постковідний час.

Технологічний прогрес також проклав шлях для нових освітніх моделей навчання, таких як, наприклад, «перевернута класна кімната» (flipped-up classroom) (Collado-Valero et al. 2021). Цей тип моделі змішаного навчання сприяє плавній інтеграції цифрових ресурсів у традиційному уроці, водночас забезпечуючи у більшості персоналізоване навчання. Flipped classroom, як

форма змішаного навчання (blended learning (Horn& Staker 2014) – це освітня методологія, яка замінює теоретичне навчання практичною діяльністю, прийнятою у традиційній освітній моделі. Теоретичне навчання відбувається поза встановленим графіком навчання та за межами навчального закладу, шляхом дистанційного навчання; тоді як практична діяльність включена до встановленої навчальної програми і відбувається під час уроку в школі, тобто через навчання один на один із вчителем або разом із учнями класу (face-to-face) (Yang 2020). На перший погляд, «перевернута класна кімната» може здатися навчальною методологією, несумісною з віртуальним навчанням під час соціального дистанціювання, оскільки частково вимагає традиційного навчання; однак, якщо взяти до уваги можливість традиційного навчання з використанням інструментів синхронної комунікації (дискусійні заняття в Microsoft Teams або конференції Zoom), які дають змогу організувати безпосереднє спілкування між викладачами та студентами/учнями, ця освітня методологія є ефективною альтернативою для дистанційного навчання.

Штучний інтелект (ШІ) впровадив до цифрового навчання інноваційні стратегії, які, на наш погляд, є набагато цікавіші та привабливіші порівняно з традиційними. Причина в тому, що ШІ уможливорює створення персоналізованих навчальних програм, адаптованих до конкретних потреб кожного учня. Такий підхід дає змогу вчителям відстежувати результати навчання, досягаючи таким чином більшої ефективності навчальних прийомів і методів. До пандемії онлайн-навчальне середовище існувало переважно як сховище навчальних матеріалів, а не місце, де відбувався навчальний процес. Пандемія змусила помітити, що інтернет-простір може бути привабливим, доступним і освітньо-збагачувальним (Baker, Smith, Anissa 2013).

Використання ШІ та інших цифрових технологій поступово забезпечує перехід до гіперіндивідуалізованої освіти, яка перетворюється на взаємодію

людини із штучним інтелектом, де останній контролює та дізнається про учня (без усвідомлення учнем цього процесу, котрий навчальний матеріал вже засвоїв і чого йому ще потрібно навчитися (Quilter-Pinner&Ambrose 2020). Таким чином, так званий бот-викладач зі штучним інтелектом визначає, що учень повинен вивчити, надаючи учневі той навчальний матеріал для засвоєння, який учень зможе опанувати упродовж найбільш оптимального академічного часу і пропонує способи опрацювання різних типів інформації виключно для цього учня, з урахуванням його навчальної історії, його навчального досвіду (Veltheim 2020). Оскільки ШІ знатиме, що учень/студент уже вивчив (оскільки відслідковуватиме цей процес в реальному часі), не буде потреби повторювати певні елементи навчального змісту, що, відповідно, заощадить час і зусилля в навчанні.

Така освітня модель допоможе вчителям зосереджуватися на креативному підході до вибору ефективних методик навчання та адаптуватися до факторів, що впливають на соціальне та емоційне благополуччя – як свого, так й учнів. Вчителі зможуть дати учням натхнення, безпеку, можливість навчатися раніше неможливими способами. Персоналізоване навчання та дані в реальному часі також можуть означати кінець епохи класно-урочної моделі навчання, а також епохи використання тестів для контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів. Тест дає вчителю інформацію про результати навчання у класі загалом, оскільки учень/студент виконує універсальні тестові завдання у групі. Але пристосувати навчання до прогалів у знаннях кожного учня зокрема є дуже важко (практично неможливо), тому що діяльність вчителя має бути загальногруповою. Проте, якщо стежити за навчальним успіхом учня увесь час у режимі реального часу (а саме такі можливості має ШІ), можна мати постійно оновлену інформацію, щодо того, на якому етапі засвоєння навчального змісту перебуває кожен учень і відповідно підібрати максимально наближену до індивідуальних потреб і навчальних

можливостей учня програму навчання. Тобто фактично, процес оцінювання залишається, але він базується на оцінюванні в реальному часі, яке охоплює набагато глибший діапазон знань.

Отже, потреба в дистанційному навчанні вивела вчителів на понад два роки із традиційної зони комфорту в класі, спонукаючи до переходу від традиційних методів навчання, які беруть початок ще у 19 столітті, до вивчення методів викладання і навчання 21 століття. Це змусило перейти від розуміння навчання як процесу передачі знань та інформації від вчителя до учня до усвідомлення того, що навчання є культурою і процесом створення навчального середовища.

Усе суспільство загалом, й освітня спільнота зокрема за два роки пандемії зрозуміли, що робота чи школа не є місцем, куди потрібно йти, щоб працювати чи вчитися (адже це можна робити, не виходячи з дому): знання не зберігаються в цегляних будівлях школи чи університету, – воно завжди доступне будь-кому, хто має пристрій і підключення до Wi-Fi. Прийшло теж розуміння того, що успіх навчання не залежить від погоди чи якихось надзвичайних ситуацій; водночас з'явилася складність у визначенні меж школи, процесу навчання.

Усе зазначене вище дає підстави зробити висновок про те, що пандемія коронавірусу стала причиною незаних ранише трансформацій у житті всього суспільства, і функціонування освітньої системи засвідчило нагальну необхідність належної підготовки в першу чергу педагогів до професійної діяльності в умовах дистанційного навчання, зокрема змішаного типу, оскільки воно стало найбільш оптимальним й ефективним в умовах, що склалися. Для української системи освіти відомі світовій спільноті проблеми загострилися новими викликами, спровокованими повномасштабним військовим вторгненням, що зумовило необхідність підготовки вчителя до нових умов викладання і навчання, котра потребувала нового розуміння організації змішаного навчання, досить часто позбавленого наперед



спланованого освітнього процесу, натомість котре вимагало швидкого реагування на непередбачувану зміну формату навчання. Такі умови вимагають ще глибшого розуміння специфіки організації змішаного навчання.

## **1.2. Сутність ключових понять дослідження**

В академічному та повсякденному обігу з'являються слова, які важко назвати новими, оскільки вони відомі освітній спільноті щонайменше упродовж 20 років, однак контекст і конотація смислів сприймаються абсолютно по-новому: «дистанційне навчання», «дистанційна освіта», «електронне навчання», «онлайн-навчання», «гібридне навчання», «змішане навчання» тощо. Досить часто всі ці терміни помилково використовуються як синонімічні поняття, тому варто уточнити їх тлумачення, принаймні з точки зору того, як вони сприймаються у професійному освітньому та науковому середовищі.

Дистанційне навчання (distance learning або D-learning) трактується як будь-яка форма дистанційної освіти, в якій педагогічний матеріал планується та готується навчальними закладами (Kaplan&Haenlein, 2016, с. 441), де визначення дистанційної освіти передбачає розуміння її як методу організації дидактичного процесу в умовах, коли вчителі та учні (студенти) віддалені один від одного (іноді значно) і не перебувають в одній і тій же аудиторії, використовуючи при цьому для передачі інформації - крім традиційних методів зв'язку – також сучасні телекомунікаційні технології, що забезпечують передачу голосу, відеозображення, комп'ютерних даних і друкованих матеріалів у цифровому форматі. (Kubiak 2000, с. 12). Тобто сучасні технології дають можливість здійснювати прямий контакт в реальному часі між викладачем і студентом через аудіо- або відеоконференцію, незалежно від відстані між ними.

Ще в 2002 році D. Keegan охарактеризував еволюцію дистанційного навчання як перехід від dLearning (дистанційного навчання) через eLearning (електронне навчання) до mLearning (мобільного навчання). Ці три етапи розвитку відповідають соціальному впливу кількох останніх революцій: промислової революції 18-19 століть, електронної революції 1980-х років і революції бездротових технологій останніх років 20 століття (Keegan 2002, с. 9).

Розвиток дистанційного навчання можна розділити на три періоди, кожен з яких відповідає певному середовищу для розповсюдження навчального матеріалу: наприклад, друковані матеріали, аудіовізуальні ресурси та Інтернет (Kaplan&Haenlein 2016, с. 441). Дистанційне навчання сягає своїм початком ще з 1728 року, коли газета Boston Gazette надрукувала рекламу щотижневого курсу стенографії, яку учасники могли опанувати за допомогою використання традиційної пошти. У другому періоді радіо і телебачення замінили друковані ресурси як основні засоби масової інформації. Важливим моментом цього періоду стало заснування Відкритого університету в 1969 році, який був першим закладом вищої освіти, котрий використовував телебачення для цілей дистанційного навчання, забезпечуючи поєднання курсів у класі з допоміжними уроками в аудиторіях у різних фізичних місцях. Третя ера дистанційного навчання почалася з появою Інтернету та його впровадженням у вищу освіту. У 1989 році Університет Фенікса (University of Phoenix) створив цілий онлайн-кампус, пропонуючи портфоліо онлайн-програм для студентів бакалаврату та магістратури. У 2008 році Дейв Корм'є (Dave Cormier) вперше використав термін MOOC (Massive open online course – масовий відкритий онлайн курс) для позначення предмету «Конективізм і поєднувальне знання (Connectivism and Connective Knowledge)», що пропонувався у форматі дистанційного навчання. Цей курс інтегрував масові соціальні медіа, такі як блоги, форуми та вікі, соціальні мережі, такі як Facebook, і навіть віртуальний соціальний

світ «Second Life». Газета *New York Times* оголосила 2012 рік «Роком MOOC», що ознаменувало появу кількох основних платформ і провайдерів відкритих онлайн курсів, зокрема таких, як Coursera, edX і Udacity.

Дві основні категорії онлайн-курсів дистанційного навчання це MOOC і SPOC (Small private online course – невеликі приватні онлайн-курси). А. Kaplan (2017, с. 33) визначає MOOC як відкритий онлайн-курс, який дозволяє участь необмеженої кількості учасників (тому «масовий»), а SPOC – як онлайн-курс, де розмір класу обмежений, тому студенти повинні офіційно зареєструватися на курс. У MOOC та SPOC студенти розділені не лише за простором, а й за часом. При асинхронному дистанційному навчанні (йде мова про MOOC) студенти навчаються відповідно до власного розкладу та швидкості, тоді як синхронне дистанційне навчання (SPOC) стосується студентів, які проходять курс одночасно і в режимі реального часу.

Використання двох критеріїв «часової відстані» та «кількості учасників» змушує нас пояснити відмінності між поняттями MOOC, SMOC, SPOC та SSOC, але також дає змогу класифікувати всі дистанційні курси (онлайн-курси) на чотири групи: MOOC, які є необмеженими з точки зору кількості учасників, зазвичай розділених як простором, так і часом, що дозволяє навчатися асинхронно у власному темпі учня/студента; і SMOC (Synchronous Mass Online Course) – це масові онлайн-курси, де студенти беруть участь у навчанні синхронно і в режимі реального часу; SPOC передбачає обмежену кількість учасників, і навчання відбувається асинхронно; SSOC (синхронні малі онлайн-курси) вимагають від учнів/студентів «бути присутніми» (онлайн) на уроці в режимі реального часу.

Сьогодні, особливо коли школи та університети змушені впроваджувати дистанційне навчання або його варіанти, багато університетів і середніх шкіл пропонують MOOCs (та інші онлайн-курси), щоб допомогти студентам опанувати програму в новому навчальному середовищі. Більше того, такі

курси, як свідчить практика, використовуються також і з метою самоосвіти чи вдосконалення компетентностей.

Відповідно, можна стверджувати, що асинхронність у виконанні навчальних завдань у MOOC дає можливість використання цих курсів або їх елементів під час організації змішаного навчання. Про інтеграцію MOOC в структуру курсів, що передбачені для реалізації у змішаному форматі, піде мова пізніше в цьому підрозділі.

Різновидом дистанційної освіти є телеосвіта, яка передбачає прямий контакт викладача та студента в режимі реального часу за допомогою систем аудіо- та відеоконференцзв'язку.

Дистанційне навчання (distance learning) слід відрізнити від електронного навчання (або e-learning), яке є лише однією з форм дистанційного навчання, фактично обслуговує його, і є навчанням з використанням інформаційних технологій, своєрідною мультимедійною платформою для масової освіти (Matusiak 2011, с. 59), і має на меті підтримку дидактичного процесу за допомогою комп'ютерів, смартфонів, планшетів (m-learning) та Інтернету, який дає змогу учневі/студенту пройти курс навчання чи здобути освіту, не перебуваючи фізично в класі. Цей тип навчання доповнює традиційний процес навчання, створюючи таким чином змішане навчання; на відміну від традиційних методів, в електронному навчанні основна відповідальність за освітній процес лежить на учневі, а не на вчителю (Wikipedia. E-learning).

Навпаки, змішане навчання (або B-learning) є темою для частих і жвавих дискусій в освітніх колах, але, як і термін «електронне навчання», зумовлює неоднозначність його трактування. Попри значну кількість публікацій на тему змішаного навчання і його специфіки, автори посилаються на однакові або дуже схожі концепції, а інколи концепції суттєво різняться. Наприклад, у статтях про онлайн- або мережеве навчання дуже часто згадується використання синхронних очних або телефонних сесій разом із

застосуванням асинхронного онлайн-навчання. До прикладу, автори статті «Networked learning in higher education: students' expectations and experiences», що з'явилася у журналі *Higher Education* у 2005 року зазначають, що бакалаврське онлайн-навчання у Великій Британії рідко здійснюється без взаємодії у традиційній класній аудиторії. Тенденція полягає в тому, щоб знайти способи поєднання СМС (computer-mediated communication – комп'ютерно-опосередкованої комунікації) з більш традиційними формами навчальної діяльності, прагнучи отримати найкращі можливі результати шляхом поєднання різних методів і типів навчання (Goodyear et al. 2005, с. 474). Іншим терміном із подібним змістом є так зване «розподілене навчання» (distributed learning), що означає інтеграцію дистанційної освіти та традиційної навчальної взаємодії в класній аудиторії. Отже, можна підсумувати, що одним із найважливіших аспектів стратегії змішаного навчання є зближення інтересів між традиційним навчанням у класі та відкритим дистанційним навчанням (Sharma 2007).

Змішане навчання часто також називають комбінованим навчанням і трактується як форма навчання, яка поєднує традиційну освітню взаємодію (безпосередній контакт з викладачем) із заходами, що проводяться дистанційно за допомогою комп'ютера, тобто порівняно з традиційною моделлю учасники курсу з використанням змішаного навчання можуть зустрічатися лише час від часу для перевірки й активізації знань, засвоєних за допомогою комп'ютера (Co to jest, 2021). У науковій літературі можна також зустріти термін «змішане електронне навчання». У міру того, як навчання наближається до професійної діяльності, змішане електронне навчання відповідає потребам раннього та проектного навчання, підвищує ефективність цього процесу завдяки відкритості, можливості навчатися дистанційно, отримувати експертну підтримку зі всього світу, отримання досвіду від взаємодії з різноманітними джерелами інформації тощо. Нова форма електронного навчання, яка досить часто застосовується у бізнес

колах, поєднує онлайн-навчання для формування інформаційних і процедурних навичок, навчання в аудиторії для рольових ігор і дискусій, а також індивідуальне навчання (вдома чи на робочому місці, якщо йде мова про бізнес сферу), інтегроване з самоуправлінням знаннями та самооцінкою компетентності (Bielawski&Metcalf 2003, с. 11).

Отже, змішане навчання інтерпретують по-різному, приписуючи різні форми і терміни (Orsini-Jones et al. 2017): змішане (blended), комбіноване (mixed mode, Inoue-Smith 2019), гібридне (hybrid, Doering 2006), інколи помилково приписуючи ці терміни поняттям, котрі сприймаються різними читачами наукової літератури по-різному і не завжди відповідають дійсності. Така необґрунтована синонімія зумовлює також певний дисбаланс уваги до ключових проблемних питань змішаного навчання, де досить часто методологія проектування навчальних ресурсів для змішаного навчання акцентує науковий інтерес більше на онлайн ресурсах для вчителя (викладання), а не учня/студента (навчання) (Walker&Baets 2009, с. 242). Зупинимось детальніше на характеристиці ключового для нашої роботи поняття.

Ще в 2006 році вчені зауважили зростання наукового інтересу до змішаного навчання (Bonk&Graham 2006), а різноманітні опитування освітян підтвердили такі висновки (Bonk, Kim&Zeng 2006, с. 553). У дослідженні Arabasz та Baker (2003) вказується те, що майже 80% усіх навчальних курсів в університетах пропонуються у змішаному форматі. Провівши опитування із викладачами, вчені з'ясували, що 94 відсотки респондентів вважають змішане навчання більш ефективним, ніж формат традиційного, тобто безпосереднього контакту із вчителем у класній кімнаті (Garrison&Vaughan 2008, с. 6).

Вважаємо за доцільне не вдаватися у глибоку передісторію становлення і розвитку змішаного навчання, оскільки таке дослідження здійснила у своїй дисертації Т. Собченко (Собченко 2021, с. 41-65), виводячи

початки змішаного навчання від ідеї електронного та дистанційного навчання. Зупинимось лише на характеристиці дефініцій, поданих провідними у темі науковцями, а також на специфічних аспектах змішаного навчання з точки зору сучасної інтерпретації та використання.

Як зазначають Bonk і Graham (2006), спочатку змішане навчання асоціювалося з поєднанням очного з онлайн навчанням у різних відсоткових співвідношеннях, з певними посиланнями на зовнішні відкриті освітні ресурси (OER). Платформи Web 2.0, Web 3.0. (і новіші версії) змінили це розуміння та відкрили нові педагогічні горизонти (наприклад, bMOOCs, інтегровані у курси для змішаного навчання), сприяючи переосмисленню дизайну та педагогічної реалізації змішаного навчання (Godwin-Jones 2012; Bruff et al. 2013). Цікавим є факт, що «серед американських закладів вищої освіти першим університетом, який здійснював активну апробацію різних моделей змішаного навчання, став Університет центральної Флориди» (Собченко 2021, с. 57), більше того сталося це більше на вимогу, ніж у зв'язку з прагненням до впровадження інновацій, оскільки в університеті у певний момент забракло професорсько-викладацького складу через раптове збільшення кількості студентів, що зумовило пошук альтернативних шляхів забезпечення бажаючих студентів освітніми послугами, які власне були знайдені у форматі дистанційного та змішаного навчання. Водночас, причину появи змішаного навчання деякі автори пов'язують із неможливістю досягнення високих навчальних показників «притримуючись лише однієї педагогічної технології» (Ткачук 2019, с. 83).

На думку D. Garrison та N. Vaughan, змішане навчання – це продумане поєднання очного та онлайн-навчання, основний принцип якого полягає в тому, що усне спілкування віч-на-віч і письмове спілкування онлайн оптимально інтегровані таким чином, що сильні сторони кожного поєднуються в унікальний досвід навчання, який відповідає контексту та передбачуваній освітній меті (Garrison&Vaughan 2008, с. 5). Автори

публікації зазначають при цьому, що основою для організації змішаного навчання є такі елементи: продумана інтеграція очного та онлайн-навчання, фундаментальне переосмислення дизайну курсу для оптимізації залучення студентів до прийняття відповідальності за своє навчання, реструктуризація та заміна традиційних академічних годин у класній кімнаті (Garrison&Vaughan 2008, с. 5). Таким чином, визначаючи підходи реалізації змішаного навчання, слід усвідомити широкий діапазон можливостей гнучкого дизайну, вміння креативного пошуку вирішення дидактичних завдань педагогом, який його здійснюватиме. Таке навчання повинно ґрунтуватися на глибокому розумінні навчального середовища, що спонукає учня до розвитку мислення на вищому рівні, характеристик спілкування у різних типах навчального середовища, специфіки дисциплін (у нашому випадку навчання іноземних мов) і ресурсів. Розуміння сутності змішаного навчання означає фундаментальне переосмислення та реструктуризацію моделі взаємодії учасників освітнього процесу, бути відкритим до повного спектру освітніх можливостей онлайн середовища, а також перегляд підходів і теорій до глибини і змістовності освітнього процесу, який відбувається у спільноті дослідників (Community of Inquiry), до якої належать як учні, так і вчитель (Garrison, Anderson&Archer 2000).

Термін «змішане навчання» використовується у науковій літературі для: опису змішування методів навчання (дистанційне та очне, очне і самостійне навчання), а також поєднання очного навчання, самонавчання з різними типами позакласних технологій, опосередкованих технологіями (наприклад, теленавчання); поєднання очних і повністю онлайн-ових компонентів курсу (Rooney 2003; Young 2002); для опису поєднання медіа та інструментів, що використовуються в середовищі електронного навчання, поєднання низки педагогічних підходів в межах дизайну курсу, незалежно від використання технологій навчання (Driscoll 2002; Oliver&Trigwell 2005). Науковці (Sharpe et al. 2006, с. 21) визначили вісім вимірів, з точки зору яких



навчання можна вважати змішаним: спосіб презентації навчального змісту, технології, хронологія, локус, ролі, педагогічні концепції, фокус і напрям.

Серед вітчизняних науковців, своє визначення змішаного навчання запропонували:

- М. Кадемія (2014, с. 14): «модель навчання (blended learning), котра поєднує в собі e-learning з аудиторними заняттями за традиційною системою»;
- А. Литвинов (2019, с. 134): «поєднання онлайн та офлайн-навчання в єдиному процесі, що формує «навчальний досвід» студента та забезпечує самодостатній логічний курс»;
- В. Олійник (2003, с. 390-391): «поєднання навчання в аудиторії, дистанційного навчання й навчання студентів засобами мережі Інтернет»;
- Н. Болюбаш (2009): «поєднання дистанційного та електронного мережевого навчання з традиційними формами навчання: очною та заочною».
- Н. Ручинська, М. Смирнова-Трибульська, І. Бацуровська (2014 с. 47): «поєднання традиційної системи навчання й сучасної цифрової освіти»;
- Т. Собченко (2021, с. 95-96): «є упорядкованою взаємодією викладачів і студентів, яка спрямовується на досягнення сформульованих завдань освіти та передбачає оптимальне поєднання навчальної діяльності її суб'єктів у режимі онлайн та офлайн, а також змістове наповнення структурних компонентів цього процесу».

Ткачук Г. В. (2019), проаналізувавши низку вітчизняних і зарубіжних публікацій, доходить висновку, що «змішане навчання є наслідком розвитку інформаційно-комунікаційних засобів навчання і пов'язане з процесами інформатизації та комп'ютеризації суспільства, використання ІКТ в

освітньому процесі, застосування комп'ютерно-орієнтованих систем навчання, формування інформаційно-технічних компетентностей фахівця, широкого застосування мережевих технологій для організації освітнього процесу, впровадженням мобільно-орієнтованого навчання» (Ткачук, 2019, с. 45); воно поєднує в собі традиційне навчання з електронним, створюючи альтернативні методики, в основі яких покладено ідеї адаптивного навчання і технології перевернутого класу (Ткачук, 2019, с. 56); це якісно новий підхід до трансформації структури і змісту навчання, зміни ролей викладача та студента (Ткачук, 2019, с. 83). На основі таких узагальнень авторка приходить до власного визначення змішаного навчання, яке є «цілеспрямованим процесом передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, заснований на поєднанні технологій традиційного, комп'ютерно-орієнтованого, дистанційного та мобільно-орієнтованого навчання» (Ткачук, 2019, с. 86).

Аналіз запропонованих вітчизняними науковцями визначень змішаного навчання дає підстави зробити висновок про розуміння цього поняття здебільшого з технічної сторони змішування традиційного та онлайн навчання, все ж трактуючи таке навчання в руслі традиційної парадигми передавання знань від викладача до студента.

Проаналізувавши визначення та трактування сутності змішаного навчання у вітчизняних і зарубіжних публікаціях, робимо висновок про неоднозначність поглядів серед науковців. Обґрунтовуючи наше розуміння поняття змішаного навчання, вважаємо за доцільне зауважити, що в науковій літературі все ж переважає акцент на педагогові, а не студентах як учасниках змішаного навчання. У нашій роботі відстоюємо ідею про необхідність переосмислення змішаного навчання з простого змішування очного та онлайн навчання на студентоцентричне здобуття навчального досвіду, в якому студент/учень стає соціально активним індивідом, котрий вступає у навчальну взаємодію з іншими учасниками освітньої спільноти (своїми

компетентностями, вчителем, одногрупниками, експертами у даній галузі тощо), оскільки навчання є процесом здобування знання у співпраці, а не засвоєння того знання, обсяг якого наперед визначений кимось (вчителем). Водночас навчання повинно ґрунтуватися на розумінні студентом того, що здобуте ним знання далі буде систематично застосовуватися у формуванні бази для засвоєння і створення ним нового знання. Відповідно, наше розуміння сутності змішаного навчання відображене у дефініції, запропонованій Walker&Baets (2009, с. 245): *змішане навчання* є поєднанням класного та онлайн (віртуального) навчання, де онлайн навчальний простір використовується як середовище для обміну ідеями та розбудови системи знань, а технології використовуються для підтримки орієнтованої на студента/учня навчальної моделі (реалізація якої відбувається в аудиторії), в якій студенти шукають і діляться знаннями, розвиваючи зі своїми однолітками та викладачем спільні переконання, ідеї, концепції. При цьому навчальна взаємодія базується на навчанні у співпраці (collaboration), яке однак відрізняється від популярного поняття кооперативного навчання (досить часто також окресленого як навчання у співпраці – cooperative learning), оскільки перше висуває більші вимоги до навчальної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу у порівнянні з кооперацією (Hartley 1999). Колаборативне навчання розвиває мислення вищого рівня, відповідно впливаючи на навчальні досягнення, і студенти/учні демонструють вміння формулювати власні умовиводи, переконання, обґрунтовуючи їх відповідними ідеями, фактами тощо, вміння критичного аналізу, рефлексії, вміння ставити гіпотези, спростовувати чи верифікувати їх, синтезувати (узагальнювати) і конструювати нові ідеї, проблемні питання як у фізичному, так і віртуальному навчальному середовищі.

Концептуальною основою змішаного навчання є конструктивістська освітня парадигма, теорія якої фактично базується на ідеї усвідомлення

індивідом специфіки формування свого досвіду, в тому числі навчального. Слід також пам'ятати, що розуміння значень пізнаваного світу не конструюється в ізоляції, а потребує взаємодії, співпраці (Garrison et al. 2000), а тому спільне конструктивістське навчання не передбачає засвоєння (опанування) великої кількості інформації/знань з предмету, а акцентує процеси дослідження/допитливості, які забезпечують глибоке та осмислене формування та засвоєння основних понять, котрі формуються у відповідну систему.

Теорія конструктивізму як фундамент змішаного навчання передбачає врахування низки факторів. Першим із них є цілеспрямованість діяльності. Ще у 1981 році Childs, аналізуючи педагогічну та філософську спадщину Dewey, наголошує на тому, що коли дія відокремлюється від цілеспрямованої думки, навчання перетворюється на інформацію, яка передається вчителем у свідомість учнів, завданням яких є пасивне засвоєння переданого (Dewey&Childs 1981, с. 88–89). Наступним фактором є відкритість у навчальному процесі. Особа повинна мати свободу досліджувати певні ідеї, ставити їх під сумнів, доводити чи спростовувати, і будувати нові значення, тобто навчання повинно зосереджуватися на запитаннях, а не на відповідях (Paavola, Lipponen&Наккараїнен 2004, с. 568). Окрім цього, теорія конструктивізму передбачає залучення до навчального досвіду через взаємодію, співпрацю з членами спільноти з даної сфери (дисципліни) та рефлексію, тобто важливим є відповідальність учня за його вклад у створення спільного знання з тієї чи іншої академічної сфери (в нашому випадку сфери іншомовного спілкування) (Garrison&Vaughan 2008, с. 16).

Слід також згадати, що саме теорія конструктивізму стала фундаментальною концепцією перших MOOCs, пропонованих відомими освітніми платформами для дистанційного навчання Coursera, edX, and Udacity та ін. Ці курси класифікуються як xMOOCs, на відміну від cMOOCs, в основі яких покладена теорія конективізму (Bell 2011; Kop, Fournier&Mak

2011), коли відбувається здобування знання за допомогою взаємодії з іншими студентами/учнями у різних мережевих спільнотах або мережі студентів, котрі задіяні в опрацювання даного курсу (Chamberlin&Parish 2011; Cabiria 2012). Саме у цьому аспекті вбачаємо певний дисонанс у концепції конструктивізму і того, як він трактується у курсах xMOOCs: з одного боку, освітня мета традиційно є наперед визначена викладачем-проектантом курсу, котрий поширює своє знання і навчальний матеріал у формі коротких відео-лекцій, а далі студентам пропонуються до виконання завдання, які мають на меті надати інформацію студенту щодо успішності засвоєння матеріалу (тобто фактично студент сам конструює своє знання); часто також подаються короткі тести для самооцінювання (Daniel 2012; Kruiderink 2013; Stewart 2013); з іншого боку, курс надає обмежені можливості для спілкування учасників курсу між собою (Gaebel 2013), пропонуючи, здебільшого канал спілкування студента із платформою, тобто важливий елемент теорії конструктивізму – навчання у співпраці – практично майже відсутній у цієї категорії курсів (лише деякі курси використовують завдання, що передбачають взаємооцінювання учасників курсу виконаних завдань один одного). Саме у цьому аспекті ми вбачаємо недолік курсів типу xMOOCs. Серед їхніх переваг вважаємо за доцільне вирізнити ідею автономності у навчанні (хоч певним чином вона передбачає ізольовану автономність студента, котра не завжди забезпечує достатньо мотиваційних чинників для досягнення успіху у навчанні). Водночас, навчальна автономність студента у співпраці з іншими учасниками курсу (а також поза межами середовища курсу) є характерна для sMOOCs, яка є значно вищим мотиваційним чинником у досягненні поставлених завдань. Для порівняння, нижче подаємо узагальнені моделі двох типів MOOCs, які можуть використовуватися у змішаному навчанні (Рис. 3 та 4).

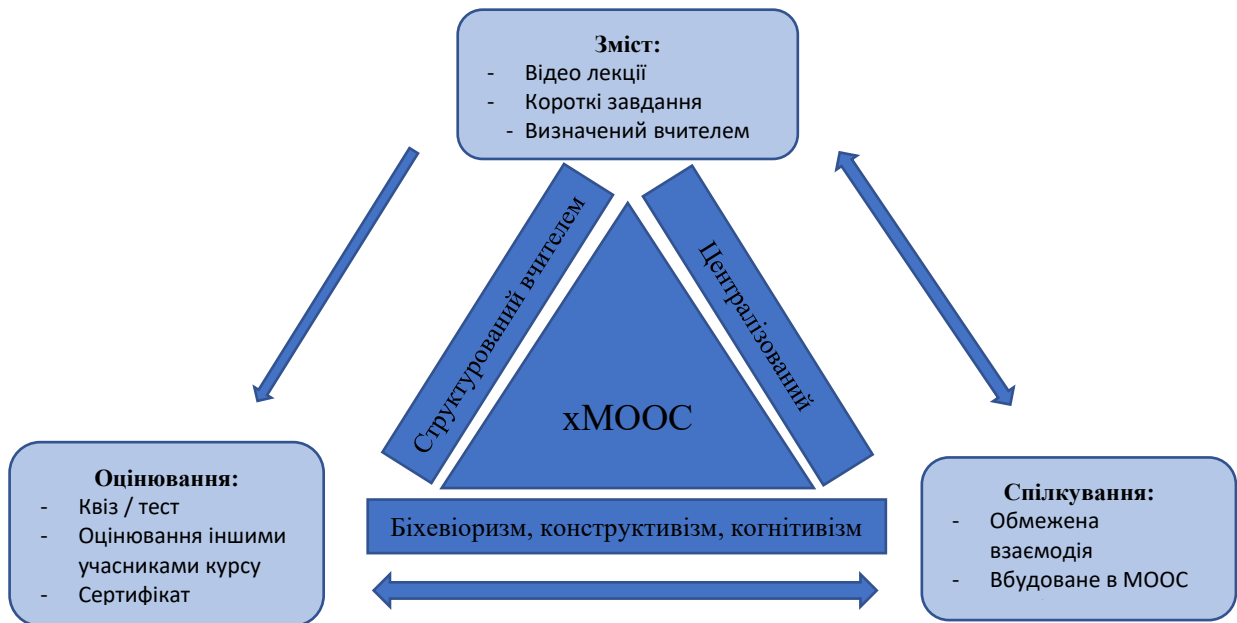


Рисунок 3. Модель концепції xMOOC (Yousefet al. 2014)

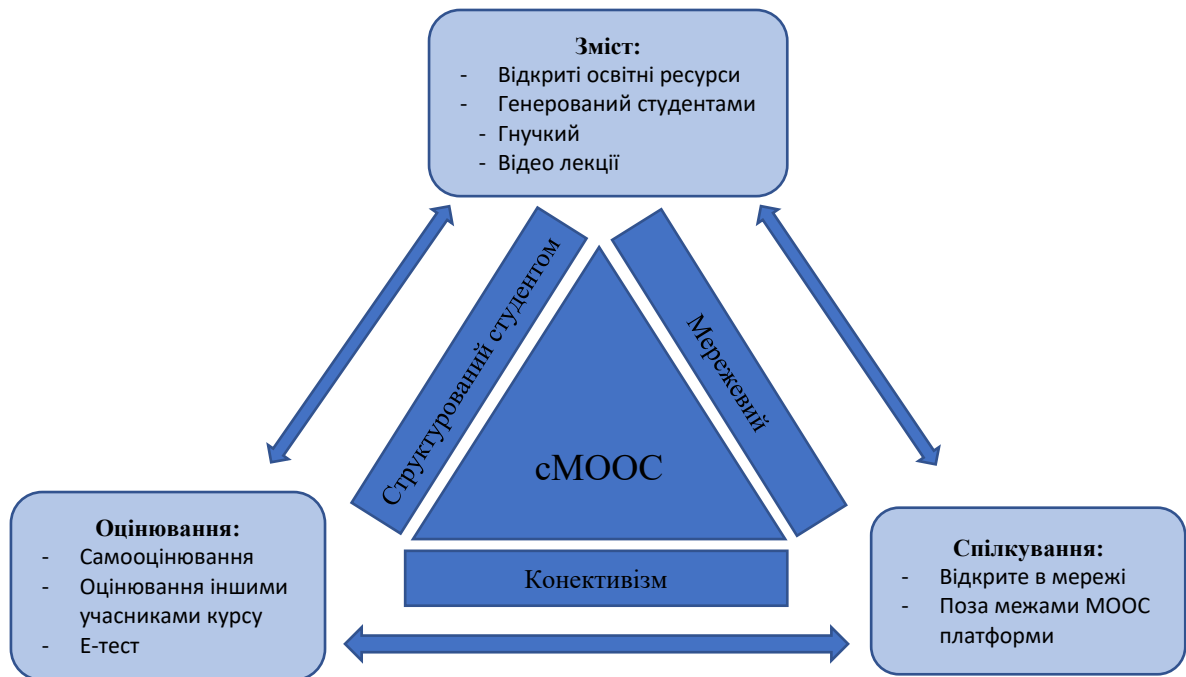


Рисунок 4. Модель концепції cMOOC (Yousefet al. 2014).

Окрім презентованих вище моделей, сьогодні використовуються також курси для гібридного навчання (яке досить часто помилково плутають зі змішаним), тобто студенти самі обирають форму навчання для опрацювання

певної теми курсу: присутність в аудиторії й очне обговорення, чи обговорення з дому в синхронному під'єднанні до аудиторії за допомогою відеоконференційного зв'язку, чи самостійне опрацювання в асинхронному форматі (Daniel 2012; Coates 2013; Gaebel 2013). Такі курси класифікують як SMOOCs (small open online course) (Szafir&Mutlu 2013). McCallum, Thomas&Libarkin (2013) розробили alphaMOOC (aMOOC) як поєднання cMOOC і xMOOC, створивши команди для співпраці. McAndrew (2013) обґрунтував MOOC на основі проєкту (pMOOC), структурувавши пропонований MOOC навколо курсу, орієнтованого на виконання конкретного проєктного завдання.

Попри значну різноманітність MOOCs, у педагогічній теорії і практиці можна знайти досить сувору критику на їх адресу. Визначальними недоліками таких курсів вважаються такі: 1) обмежена взаємодія учня/студента зі змістом курсу, зазвичай така взаємодія зводиться до пасивного сприймання аудіо-візуальної чи графічної інформації; 2) обмежені можливості навчальної дискусії через асинхронність взаємодії, що унеможлиблює отримання негайного зворотнього зв'язку, що досить часто слугує демотиваційним фактором у бажанні студентів вступати у такі дискусії, і тим самим обмежує навчальну взаємодію між учасниками курсу; 3) великі фінансові витрати на розробку MOOC та необхідність відповідного обладнання для його створення; 4) значна кількість тих студентів, котрі не завершують навчання з MOOC тощо (Green 2013; Giannakos et al. 2014; Hew&Cheung 2014 та ін.).

Тому все частіше починають з'являтися bMOOCs (blended MOOCs), котрі передбачають як аудиторну роботу, так і асинхронне комп'ютерно-опосередковане навчання (Yousef 2015, с. 56), а також інтеграцію в освітній контекст конкретного навчального закладу (освітню платформу, наявності, освітню політику, цифрову компетентність викладачів тощо). Саме на їх характеристиці зосередимо нашу особливу увагу, оскільки вони найчастіше

інтегруються у програму навчальних курсів, реалізованих в умовах змішаного навчання, а тому розцінюємо їх як можливість залучення до вирішення поставлених у нашій роботі завдань.

Науковці (2015, с. 79; Yousef et al., 2015) пропонують інтегрувати у bMOOC найкращі ознаки cMOOC (гнучкість освітнього процесу, мережеве навчання (котре передбачає збільшення взаємодії учня/студента із запропонованим відео змістом курсу), доступність інших відкритих онлайн ресурсів, орієнтація на учня/студента у навчальному процесі та прийняття студентоцентричної моделі освіти) і xMOOC (контент навчальних ресурсів високої якості, спеціально спланований освітній процес розробником курсу з використанням відповідної методології і специфіки навчання даної цільової групи студентів, забезпечуючи водночас належний зворотний зв'язок для учня/студента і відповідні оцінювальні і контролюючі засоби й інструменти), відбираючи їх з урахуванням специфіки змішаного навчання у сучасному педагогічному трактуванні (збільшення обсягу і частотності взаємодії учнів/студентів у віртуальному та фізичному навчальному середовищах, ефективний безпосередній зворотний зв'язок від викладача в обох форматах – онлайн та аудиторному, підтримка з боку викладача за потреби студента, можливість інтегрування bMOOC платформи в освітнє середовище навчального закладу).

Цікаву і свого роду зворотну ідею використання bMOOC пропонують інші науковці, наголошуючи на можливості адаптації навчальних цілей до існуючих онлайн курсів, водночас проектуючи з використанням останніх свої курси для реалізації в умовах змішаного навчання. (Kim 2015; Sandeen 2013). Таким чином, зміст наявного (створеного певними розробниками) MOOC стає інтегральною частиною навчальної програми освітнього закладу, професорсько-викладацький склад якого не брав участі у розробці курсу (Joseph-Israel 2013), водночас використання цього змісту у проектуванні нового курсу для змішаного навчання відбувається з урахуванням потреб і



цілей викладача і студентів, котрі працюватимуть із MOOC. Sandeen (2013) називає це «blend 'MOOC 3.0'» або «distributed flip model» (розподілена модель перевернутого класу), оскільки у ній переосмислюється мета використання змісту даного MOOC і використовується цей зміст відповідно до локальних навчальних контекстів, надаючи можливість учасникам освітнього процесу стати частиною глобальної освітньої спільноти. Схожий підхід знаходимо також у колективу авторів, котрі описали використання та інтеграцію існуючого на онлайн платформі FutureLearn курсу «Understanding Language: Learning and Teaching» у програму фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов (Orsini-Jones et al. 2018, с. 7-8). Нам особливо імпонує така стратегія конструювання навчального курсу для реалізації в умовах змішаного навчання, оскільки не вимагає додаткових фінансових витрат на розробку MOOC. Водночас ми розуміємо, що використання інтелектуальної власності комерційних MOOC буде порушенням норм міжнародного та вітчизняного законодавства щодо захисту авторських прав, тому у нашій роботі пропонуватимемо до використання лише навчальні ресурси і MOOCs, що є у вільному доступі в Інтернет мережі (на момент виконання цього дисертаційного дослідження).

Навчальна діяльність студента чи учня з bMOOC, як вже зазначалося раніше, потребує значної самостійності від студента, автономії у всіх її аспектах: автономії в організації навчального часу, визначенні мети і завдань освітнього процесу на кожному етапі, в мотиваційному скеровуванні власних навчальних зусиль, подоланні перешкод і вирішенні проблем у навчанні тощо. Науковці розглядають автономію у навчальній діяльності як феномен із критичним значенням (threshold concept) для успіху цієї діяльності (Meyer&Land 2003, с. 412), який є складним аспектом знань (у нашому випадку знань студента про ефективні стратегії регуляції власної навчальної діяльності), її (автономію) складно досягнути, але після розуміння настає момент відкриття нових горизонтів у навчанні (Orsini-Jones et al. 2018, с. 12).

Саме тому вважаємо за доцільне виокремити необхідність розуміння майбутнім вчителем іноземних мов вагомості створення ним такого навчального середовища для учнів (як очного, так і онлайн середовища), яке б гарантувало формування у нього вмінь автономного навчання в умовах змішаного навчання. Сказане вище зумовлює важливість визначення такої необхідності як однієї з педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до професійної діяльності в умовах змішаного навчання. Її обґрунтування буде здійснене у наступних підрозділах дисертації.

Визначаючи сутність і специфічні ознаки змішаного навчання, слід згадати про існування певних моделей, зокрема як їх бачать провідні педагоги і науковці. Розуміння цих моделей дасть змогу вчителю/викладачу комплексно підійти до проектування навчального курсу, передбаченого для реалізації в умовах змішаного навчання. Окрім цього, знання специфіки можливих моделей забезпечить швидку адаптацію навчального змісту і запланованих дидактичних процедур до можливих непередбачуваних змін в навчальному процесі (наприклад, запровадження карантину у зв'язку із епідемічною чи військовою загрозою).

М. Horn і Н. Staker розробили класифікацію запропонованих ними моделей (2012, с. 2): *ротаційну модель* (Rotation model), у якій під час конкретного курсу чи предмета студенти/учні чергуються (міняються місцями відповідно до розкладу, встановленого викладачем) між різними видами роботи, що може включати такі дії, як робота в малих групах, аудиторні лекції, групові проекти, індивідуальна робота тощо; ця модель також розглядається у чотирьох модифікаціях (модель ротації станцій (особливістю якої є те, що «весь обсяг запланованої для студентів навчальної роботи поділяють на окремі частини, кожна з яких вони мають виконати на попередньо визначеній так званій «станції» (Собченко 2021, с. 108), модель ротації лабораторій, модель перевернутого навчання і персоналізована ротаційна модель); *гнучку (еластичну) модель* (Flex model), в якій основна

частина навчального змісту та інструкції передаються переважно в онлайн форматі, а учні/студенти дотримуються індивідуально підбраного, безперервного розкладу між навчальними діями; вчитель надає пряму підтримку на гнучкій та адаптивній основі, залежно від потреб, за допомогою таких заходів, як навчання в малих групах, групові проекти та індивідуальне навчання в онлайн чи очному форматах (знову залежно від навчальних потреб та специфіки навчального змісту); *модель самостійного змішування* (Self-Blend Model), котра описує сценарій, коли студенти обирають один або кілька онлайн-курсів, щоб доповнити свої знання, здобуті через навчальну діяльність у проходженні традиційних курсів, і контактують з викладачем в онлайн форматі для отримання зворотнього зв'язку; *віртуально-збагачену модель* (Enriched Virtual Model), яка є альтернативою онлайн-школі і дає змогу студентам навчатися онлайн, але поєднувати з очним навчанням за допомогою вчителя (за потреби); на відміну від Flipped Learning, такі програми не вимагають щоденного відвідування школи. Узагальнену класифікацію запропонованих згаданими вище авторами моделей подано на рис. 5.

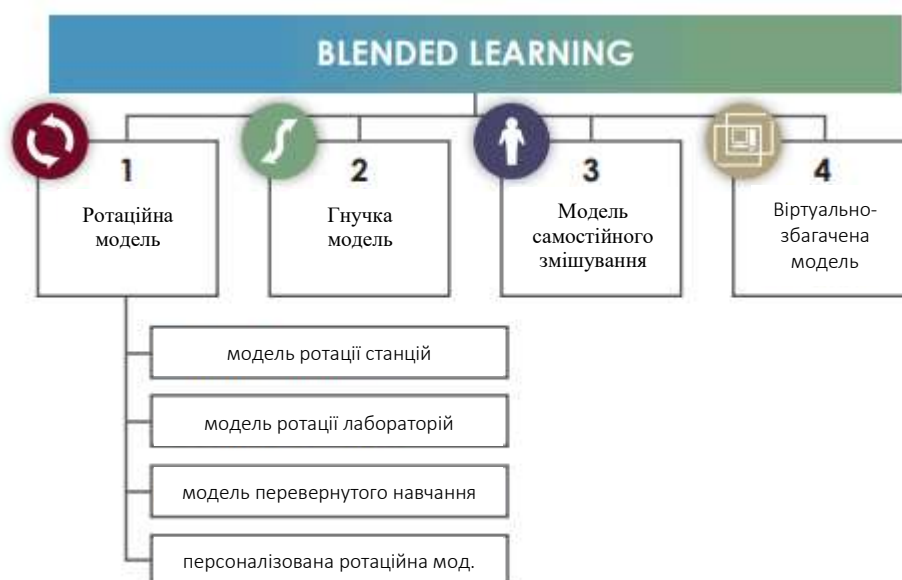


Рис. 5. Моделі взаємодії у змішаному навчанні (с. 8, Horn&Staker 2012)

У наукових розвідках, що стосуються змішаного навчання, часто використовують термін «гібридне навчання», хоча ці терміни не є синонімами. У зарубіжних наукових текстах (зазвичай англомовній літературі) можна знайти кілька термінів зі схожим семантичним контекстом: «гібридне навчання», «гібридне викладання», «гібридна освіта», «змішане навчання», які іноді також трактуються як синоніми (Raо 2019), а також як поняття з різними значеннями (Janczak 2020). Обидва ці концепти поєднують очне навчання з навчанням онлайн, однак головна відмінність полягає в тому, що змішане навчання використовує навчальні онлайн-ресурси, щоб інтегруватися з традиційним навчанням в абсолютно нову навчальну систему (Masie 2002; Tomlinson&Whittaker, 2013), тоді як гібридне навчання передбачає одночасну синхронну участь частини студентів/учнів в очному (чи асинхронну участь в дистанційному) навчанні з викладачем в аудиторії, тоді коли інша частина учнів синхронно бере участь у навчальній взаємодії дистанційно, за допомогою відеоконференційного зв'язку (Callahan 2020; Miller 2020; Bentley 2020), причому це можуть бути учні/студенти з різних навчальних закладів, країн тощо, але можуть також бути представники тієї самої групи (Kimmel et al. 2020, с. 6).

Підсумовуючи, вважаємо за доцільне зазначити, що слід активно впроваджувати коректне розуміння феномену змішаного навчання серед учасників освітньої спільноти в нашій державі, оскільки воно характеризується специфічними ознаками (відмінними від інших форм і видів дистанційного навчання), котрі впливають на хід проектування педагогічних ресурсів, інструментарію, дидактичного супроводу тощо, а отже, і на якість навчальних досягнень тих, хто навчається в умовах змішаного навчання.

Іншим ключовим для роботи поняттям є «методична компетентність вчителя іноземних мов у реалізації змішаного навчання». Зупинимось на специфіці його трактування у контексті дослідження.

Методична компетентність вчителя загалом трактується у науковій літературі як один із ключових компонентів його професійної компетентності, до котрої також входять загальнопедагогічна та предметна складові (Сторонська, 2022, с. 201). Дефініційний аналіз методичної компетентності педагога продемонстрував загалом певну однотайність в розумінні її сутності. На думку науковців, методична компетентність – це: «засвоєння вчителем нових методичних і педагогічних ідей, освітніх підходів (компетентнісного, особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного) і технологій (інтерактивних, розвивальних та ін.), володіння інноваційними методами, формами і способами організації навчання» (Сидоренко, 2010, с.14); «знання методологічних і теоретичних засад методики навчання предмета, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосовувати предметні знання в педагогічній діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції (комунікативно-навчальну, розвивальну, гностичну)» (Семенов, 2005, с. 7); «складне інтегративне утворення, що становить поєднання результату методичної підготовки, тобто синтез знань (психолого-педагогічних, загальнонавчальних, предметних), умінь (загальнопедагогічних, спеціальних і комунікативних) і навичок педагогічної діяльності, необхідних для ефективного реалізації процесу навчання, методичного досвіду, отриманого в процесі професійної діяльності, та особистісних рис педагога» (Сімоненко, 2013); як «сукупність конструктивно-проектувальної діяльності, рефлексії та володіння предметними, психолого-педагогічними, науково-методичними знаннями» (Шерстюк, 2017, с. 221); «здатність приймати вірні методичні рішення в ході педагогічного спілкування, вміння вдало використовувати набуті методичні знання, уміння та навички, мати розвинене методичне мислення, методичну культуру та творчість» (Процишина, 2020, с. 69). Можна підсумувати подані вище визначення методичної компетентності вчителя, яку розуміють як

складне поняття, у структуру якого входять субкомпоненти: відповідні знання (педагогічних ідей, підходів, засад, принципів), вміння (застосовувати предметні знання, комунікативні, загальнопедагогічні, специфічні дидактичні), педагогічний досвід та особистісні якості педагога.

Низка дослідників у своїх публікаціях використовують термін «предметно-методична компетентність», хоч за сутністю він є суголосним із методичною компетентністю. До прикладу, згадана вище компетентність трактується як «комплексна здатність учителя опанувати та використовувати у професійній діяльності систему наукових і методичних знань, умінь із конкретної предметної галузі, уміння проводити навчальні заняття ефективно» (Ворожбіт-Горбатюк та ін., 2021, с. 134), де автори подають своє розуміння предметно-методичної компетентності через формулу «знаю → вмію → можу і хочу навчити інших» (там же, с. 133); для учителя іноземних мов – як «здатність ефективно та творчо реалізовувати іншомовну професійно-методичну (освітню, виховну, розвивальну, комунікативну, гностичну, конструктивно-планувальну та організаційну) діяльність на основі набутих методичних знань і сформованих відповідних навичок і умінь, які можуть вдосконалюватися» (Хомишак, 2021, с. 196).

У стосунку до вчителя іноземних мов сутність методичної компетентності фактично охоплює загальнопедагогічне її розуміння з певним вкрапленням специфіки предмету – іноземної мови. Зокрема, у науковій літературі зустрічаємо поняття «здатності» (яке, очевидно, передбачає знання, вміння, особистісні якості педагога) та готовності (наявність педагогічного досвіду) учителя іноземної мови «до планування та організації процесу формування іншомовних комунікативних знань, умінь і навичок учнів у сучасних умовах шкільної освіти» (Сторонська, 2018, с. 40). Проектуючи своє трактування методичної компетентності на вчителя іноземних мов початкової школи, О. Б. Бігич розуміє цей феномен як

«сукупність *знань* про всі складники системи і процесу формування іншомовної комунікативної компетентності учнів та про себе як їхнього вчителя; *навичок* здійснення методичної (проектувальної, адаптаційної, організаційної, мотиваційної, комунікативної, дослідницької й контролюючої) діяльності щодо формування іншомовної комунікативної компетентності учнів на уроках та позакласних заходах; *умінь* реалізації методичної діяльності вчителя іноземної мови у класній та позакласній роботі» (Бігич, 2014, с. 55).

Цікавою з точки зору розуміння структури методичної компетентності вчителя іноземних мов є позиція Майєр Н. В. щодо виокремлення в цій структурі методичного мислення, будуючи його визначення від професійно-педагогічного мислення, і надаючи йому власної багатокомпонентної структури, компоненти якої обділяють методичне мислення здатністю керувати педагогічною діяльністю вчителя, виходячи за межі методики навчання іноземної мови і доповнюючи її методологією, нестандартно використовувати педагогічні ідеї в конкретних навчальних ситуаціях, прагнути до постійного вдосконалення педагогічної майстерності на основі всебічного аналізу освітнього процесу й рефлексії власної педагогічної діяльності (Майєр, 2014, с. 17-18).

На основі аналізу визначень поняття методичної компетентності вчителя іноземної мови, можемо узагальнити те, що до її структури входять такі компоненти: *когнітивний* (загальнопедагогічні знання, професійні – предметні методичні та процедурні методичні знання, методологічні знання, методичне мислення), *аксіологічний* (особистісні якості педагога, методична культура) та *діяльнісний* (комунікативні, загальнопедагогічні (проектувальні, гностичні, мотиваційні) та специфічні методичні вміння, педагогічний досвід), *рефлексійний*.

Як справедливо зазначає Л. Черчата, методична компетентність повинна відображати «спроможність майбутніх педагогів ефективно

здійснювати освітньо-виховну діяльність, творчо реалізувати набутий теоретичний і практичний досвід, залучати дійові технології навчання, виховання й розвитку, що свідчить про їхню здатність до неперервного професійного й особистісного самовдосконалення» (Черчата, 2015, с. 295). Враховуючи сучасні реалії організації освітнього процесу (в умовах війни чи під час пандемії коронавірусу), знання і вміння залучення нових і, в першу чергу, дієвих технологій виходить на одне з чільних місць у структурі професійної діяльності вчителя загалом та його методичної компетентності зокрема. Тому в нашому дослідженні наукова увага буде сконцентрована на методичній компетентності вчителя іноземних мов у реалізації змішаного навчання, яка, окрім зазначених вище компонентів методичної компетентності вчителя іноземних мов (когнітивного, аксіологічного, діяльнісного, рефлексійного), передбачає *технологічно-предметний*, який ми розуміємо як володіння відповідними знаннями і вміннями планування, організації та реалізації освітнього процесу з іноземної мови з урахуванням специфіки навчального середовища (фізичного – навчання у класній кімнаті, віртуального – дистанційне навчання, змішаного – змішане навчання, Панченко, 2010), в нашому випадку змішаного навчального середовища (характеристика якого представлена вище у цьому підрозділі), з використанням відповідного дидактичного (як готового, так і авторського) та технічного забезпечення.

Висновки із проведеного у цьому підрозділі аналізу будуть враховані у характеристиці моделей підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах змішаного навчання в університетах Австрії та Республіки Польща, зокрема у визначенні педагогічних умов реалізації такого навчання, де вагомими аспектами, врахування яких впливатиме на якість реалізації системи, є: 1) автономність навчальної діяльності учнів; 2) надання можливості студентам – майбутнім учителям іноземних мов



отримати досвід навчання у змішаному форматі, котрий буде відкривати в майбутньому нові педагогічні і методичні горизонти для майбутнього вчителя; 3) вміння проектування навчального курсу для реалізації в середовищі змішаного навчання. Формулювання, обґрунтування змісту і специфіки педагогічних умов, як і характеристики моделей в цілому, буде здійснено в наступних розділах роботи.

### **1.3. Теоретико-методологічні підходи формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання**

Розробка відповідних педагогічних процедур щодо підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах змішаного навчання потребує методологічного обґрунтування, тому у цьому підрозділі детально схарактеризуємо ключові підходи, що стали фундаментом дослідження специфіки такої підготовки в університетах Польщі та Австрії.

Як зазначає В. Лозова (2012), методологічна основа передбачає: 1) врахування сучасного стану розвитку теорії науки, вимог суспільства, потреб практичної складової педагогічної діяльності, визначення та формулювання мети дослідження; 2) вивчення об'єкта педагогічного дослідження у взаємодії з внутрішніми та зовнішніми факторами; 3) розгляд обраної досліджуваної проблеми крізь призму різних наук про людину; 4) виявлення, окреслення, розв'язання наявних суперечностей у розвитку досліджуваного педагогічного процесу; 5) визначення структури педагогічної системи та взаємозв'язку її компонентів та явищ, тенденцій розвитку тощо; 6) вибір системи доцільних методів дослідження; 7) забезпечення зв'язку теорії та практики, розробки шляхів його реалізації, орієнтації на нові наукові концепції (Лозова, 2012, с. 3-4). Дослідження

першого розділу дисертації забезпечили виконання перших чотирьох зі згаданих вище кроків, котрі й детермінували вибір нами методологічних орієнтирів, що далі визначили структуру та специфіку авторської педагогічної системи, а також вибір відповідних методів дослідження.

Поняття «підхід» ми розуміємо як особливу форму пізнавальної та практичної діяльності, своєрідний кут зору на досліджуваний педагогічний феномен (у нашому випадку готовність вчителя іноземних мов до професійної діяльності в умовах змішаного навчання) (Співаковська, 2016, с. 63; Крушельницька, 2006; Пехота, 2001). У ході вивчення проблеми формування у майбутніх учителів іноземних мов готовності до організації змішаного навчання визначено, що методологічну основу наукового пошуку складає комплекс таких підходів: *системного, синергетичного, особистісно-діяльнісного, ресурсного, середовищного, рефлексійно-діяльнісного, експірієнційного, а також врахування теорій конструктивізму та конективізму*. Проаналізуємо специфіку дотримання основних положень кожного з них у ході вирішення завдань нашого дослідження.

*Системний підхід.* У словнику поняття «система» трактується як «сукупність певних елементів, одиниць, частин, які об'єднані за спільною ознакою та призначенням» (Яременко&Сліпущко, 2003, с. 286), тому вважаємо, що цей підхід визначає авторську педагогічну систему як цілісну систему, в котрій системотвірними факторами є її мета, завдання і кінцевий продукт процесу підготовки – готовність майбутнього вчителя іноземних мов до організації навчальної діяльності учнів у змішаному навчанні, а також педагогічні умови, без створення яких неможлива реалізація цілей. Отже, процес створення системи має мету та «прогнозує результат, який полягає в об'єднанні частин в органічне ціле. Тому можливо виокремити частини або структурні елементи, спрогнозувати послідовність практичних дій, скласти ієрархічну структуру тощо» (Собченко, 2021, с. 176). Таким чином, враховуючи те, що системний підхід – це «послідовність процедур для

створення складноорганізованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складноорганізованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною метою, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні та внутрішні зв'язки; цілісне бачення складноорганізованих об'єктів дослідження» (Гончаренко, 2015 с. 305) і погоджуючись із науковими висновками Т. Собченко (2021), основними ознаками авторської педагогічної системи є: «наявність сукупності певних компонентів, які активно взаємодіють між собою; компоненти знаходяться між собою в певному упорядкованому стані; цілісне поєднання зазначених компонентів забезпечує появу нових (системних) якостей цієї системи» (там же, с. 177).

*Синергетичний підхід.* Провідні ідеї синергетики знайшли належне обґрунтування у низці наукових досліджень з філософії освіти та дидактики (Малихін, 2008; Накен, 2005; Домброван, 2013) тощо. О. Торічний переконаний у тому, що «концепція розвитку є вищим рівнем філософської діалектики, оскільки ідея розвитку ґрунтується на припущенні можливостей певних кількісних і якісних змін, які сприяють підвищенню рівня загальної чи спеціальної особистості, під час якого повною мірою виявляються принципово нові ознаки у порівнянні з попередніми формами» (Торічний, 2012, с. 17), тому «суб'єкти освітнього процесу «приречені» на розвиток і саморозвиток, оскільки саме він є внутрішньою силою, яка підштовхує їх до діяльності, навчальної та професійної активності» (О. І. Зимня у цитуванні Н. Сабат (2021, с. 108)). Водночас, розглядаючи процес підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до досліджуваного феномену як систему, слідуємо думці Т. Собченко (2021), котра стверджує, що між «системним і синергетичним підходами вбачається логіко-понятійна й методологічна наступність, а також перспективність для вирішення наукових проблем» (там же, с. 182).

Синергетичне навчальне середовище є певним стимулом для суб'єкта навчальної діяльності (а саме такими ми бачимо учнів, що навчаються в умовах змішаного навчання), стимулює його до активної взаємодії з іншими учасниками цього середовища, «оскільки в умовах нестійкості середовища постає потреба в управлінні розвитком певної інституції, а суб'єкт має можливість оптимального вибору найуспішнішої для нього траєкторії розвитку» (Гузій, 2007, с. 50), залучаючи при цьому механізми навчальної автономії.

Цікавими є ідеї Г. Хакена, одного із основних теоретиків синергетичного підходу, щодо суті синергетики, котра демонструє сукупний колективний результат взаємодії великої кількості підсистем (у нашому випадку – створення навчального середовища, що складається з віртуального та аудиторного), утворюючи при цьому стійку самоорганізовану складну систему (у нашому випадку – система взаємодії учасників локального і світового навчального середовища), де поведінка елементів системи (учнів, викладача, блоків навчального змісту, завдань для виконання учнями) переходить від своєрідного безладу до порядку. Згаданий вище вчений зазначає, що саме ця синергетична властивість системи забезпечує можливість прогнозування необхідності можливих змін за допомогою саморозвитку компонентів системи, котрі здатні визначати віддалені у часі нові цілі спільної діяльності (Хакен, 1985, с. 19).

Отже, врахування положень синергетичного підходу (тут варто зазначити етимологію давньогрецького слова «synergetikos», котре перекладається як співробітництво, спільна дія) дасть можливість активізувати навчальну взаємодію учасників змішаного освітнього процесу, створити умови для навчальної автономії учня/студента, котрий відчуватиме відповідальність за результати й успіх свого навчання і відповідно до цього обирати стратегії навчання з метою розвитку успішної навчальної траєкторії.

*Особистісно-діяльнісний підхід.* Орієнтація студента на розвиток і саморозвиток не можливий без активної особистісної позиції, тому положення особистісно-діялісного підходу (в основу якого покладені «..наукові узагальнення представників гуманістичної психології А. Маслоу та К. Роджерс щодо вирішального значення в цілях освіти можливості врахування унікальності, неповторності особистості кожного учасника освітнього процесу» (Собченко, 2021, с. 198) власне визначатимуть специфіку залучення навчальної автономії студента, стимулювання творчого пошуку, спрямованого на досягнення поставлених освітніх цілей. Особистісний компонент підходу наголошує на трактуванні особистості студента «як суб'єкта діяльності, який сам визначає характер цієї діяльності і, відповідно, спілкування за допомогою іншомовної взаємодії з іншими» (Задорожна, 2011, с. 27). Діяльнісний компонент визначений на основі теорії діяльності J. Lompscher (1995, с. 45), згідно котрої навчальний процес повинен сприйматися як діяльність, тим більше якщо вона передбачає автономність як засіб організації навчальної діяльності у змішаному навчанні. Відповідно до висновків науковців, ознаками такої діяльності (з урахуванням специфіки навчальної діяльності у змішаному навчанні) повинні бути: цілеспрямованість (постановка мети як завчасно запланованого результату); усвідомленість (у її мотиваційній, цільовизначальній, орієнтаційній, інформаційно-контролювальній, регулювальній функціях); продуктивність (орієнтація на перетворення – розвиток – суб'єкта діяльності); соціальність (колаборація у процесі пошуку можливих шляхів вирішення навчального завдання, однак самостійне прийняття конкретних рішень); процесуальність (втілення визначеної системи дій) (Княжевої, 2015, с. 191).

*Ресурсний підхід.* Концептуальні ідеї ресурсного підходу не отримали все ще належного наукового обґрунтування, однак у контексті нашої роботи цей підхід дасть змогу взяти до уваги «вимоги, які висуваються зовнішніми умовами організації педагогічного процесу, а також внутрішні можливості,

які спрямовані на задоволення зазначених вимог» (Микитюк, 2012, с. 48), визначаючи структуру професійного потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов, формування професійно важливих вмінь, свідоме здобуття професійно вагомого досвіду, котрі суттєво інтенсифікуватимуть процес формування в нього готовності до професійної діяльності в умовах змішаного навчання, котре, окрім людського ресурсу, залучає ресурси сучасних технологій, а їх вміле поєднання забезпечить створення належних педагогічних умов для реалізації завдань авторської педагогічної системи. Ресурсний підхід також визначатиме необхідність усвідомлення себе майбутніми вчителями іноземних мов, готовими до професійної діяльності в умовах змішаного навчання, як проєктувальниками освітніх ресурсів, котрі можуть виходити за межі локального використання учнями школи і переходити до глобального навчального середовища, що накладає особливу відповідальність на педагога. Це вимагає стійкої мотивації до професійної активності, постійного саморозвитку і самовдосконалення.

*Середовищний підхід.* Необхідність визначення цього підходу як методологічного у нашій роботі зумовлена специфікою навчальної діяльності зі зміною типів освітнього середовища (онлайн та очного в класній аудиторії), котрі характеризуються різними цілями, завданнями, стилями і стратегіями у проєктуванні навчальної траєкторії. Більше того, онлайн середовище характеризується властивістю залучення учня/студента до пошуку відповідних ресурсів, колаборативного навчання, з одного боку, з іншого боку ознака віртуальності вимагає своєрідної форми занурення (імерсійності) у це середовище, де імерсійність трактується як властивість занурювати користувача у певне середовище (Терещук, 2014, с. 44), створюючи ефект когнітивної присутності завдяки чуттєвій образності віртуальної реальності (використання відео та аудіо засобів, можливість синхронної та асинхронної усної та письмової комунікації з іншими учасниками навчальної діяльності в онлайн середовищі тощо), що стимулює

сенсорне і психічне занурення (Співаковська, 2016, с. 54-55). Ефект занурення, на думку Е. Сарафанюка (2005), змінює роль учня у віртуальному навчальному середовищі із зовнішнього спостерігача на активного учасника (там же, с. 43), підсилюючи його суб'єктну активність, яка проявляється в ініціюванні відповідних до навчального завдання дій, водночас котрі є притаманні лише цьому суб'єкту-студенту, а відповідно ї властиві лише для цього індивіда навчальні результати, які, в той же час детермінуються спільною діяльністю інших учасників навчання в онлайн середовищі (Marriott, 2009, с. 23).

*Рефлексійно-діяльнісний підхід.* Його важливість зумовлена одним із центральних у роботі понять – навчальної автономії. Вміння рефлексії у навчальній автономії забезпечують можливість самоконтролю і саморегуляції навчальних дій, визначення логічної послідовності етапів пізнавальної діяльності (Микитенко, 2011, с. 78), аналізу й оцінювання результатів навчальної діяльності на різних її етапах (вихідне оцінювання, поточне і кінцеве) (Задорожна, 2011, с. 32–33). Окрім цього, погоджуємося із думкою Л.Зені, котра вважає, що «процес продуктивної діяльності обов'язково закінчується рефлексійною фазою» (Зеня, 2011, с. 143), котра у поєднанні із синергетичною ідеєю саморозвитку, впливає на мотивацію до цієї діяльності, стимулює до досягнення запланованої мети (Mann&Walsh, 2017), пошуку оптимальних варіантів вдосконалення й оптимізації виконуваних завдань тощо. Реалізація рефлексивного підходу, на думку С. Гончаренка (2015), може бути ефективнішою завдяки використанню проблемних ситуацій (таких ситуацій, в яких суб'єкт діяльності повинен знайти і застосувати нові для себе знання чи способи дії) (там же, с. 271). Вважаємо за доцільне зазначити, що у контексті нашого дослідження сама участь студента в змішаному навчанні становить проблемну ситуацію, адже організація навчальної автономії в діяльності в онлайн середовищі потребує

значно більших мотиваційних зусиль учня у порівнянні з навчанням, організованим і керованим учителем чи викладачем.

*Експерієнційний підхід.* Ще Сенека писав про те, що «свої здобутки людина може впізнати, тільки спробувавши застосувати їх у ділі» (Кухаренко, 2016, с. 101). У другому підрозділі першого розділу дисертації ми згадували думку Yu&Brandenburg (2006) про те, що студентський досвід навчання, в якому викладачі постають певним прикладом, служить ресурсом для обрання майбутнім вчителем свого власного педагогічного стилю. Відповідно брак досвіду участі в онлайн навчанні може стати серйозною перешкодою, певним викликом у форумуванні вмінь конструювання навчальних курсів для змішаного навчання, а також загальною готовності до організації навчання у змішаному форматі. Автори монографії «Teaching for experiential learning: five approaches that work» S. Wurdinger та J. Carlson (2010, с. 2), цитуючи результати наукових досліджень ще з 1980 року (Blackburn et al., 1980; Huba&Freed, 2000), прийшли до висновку що за останні 40 років викладацька стратегія у вищій школі практично мало змінилася, стверджуючи, що більшість викладачів і сьогодні використовують метод лекції як основний у викладанні своїх дисциплін. Водночас автори зазначають, що метод лекції має свої переваги, проте не заохочує студентів до активного, особистісно значущого навчального досвіду, певним чином гальмує прояв творчості та прагнення до інноваційності. Системи, в тому числі й педагогічні, котрі не заохочують до інновації та креативності, мають тенденцію до стагнації і виснажують людей до того моменту, коли вони втрачають бажання робити щось нове. Жорсткі системи перешкоджають творчості та інноваціям, оскільки люди зайняті зосередженням своїх зусиль на дотриманні конкретних інструкцій, що, у свою чергу, мінімізує кількість часу, який вони мають для творчих думок і дій. Надмірне управління навчальною діяльністю (на усіх рівнях: на рівні міністерств, що керують діяльністю шкіл, на рівні шкільних адміністрацій, що управляють діяльністю



вчителів, на рівні вчителя, що керує діяльністю учнів) означає, що усі учасники освітнього процесу не здатні бути самокерованими інноваційними вчителями та учнями. Саме тому для стимулювання креативного вирішення навчальних завдань (ці вміння в майбутньому учні зможуть трансформувати у стратегії своєї професійної діяльності), пошуку оптимальних і найбільш ефективних способів їх вирішення, педагогічна система підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах змішаного навчання повинна орієнтуватися на експерієнційний підхід (experience – з англійської мови «досвід»). Саме цьому підходу у визначеному нами комплексі методологічних підходів відводиться особливе значення, котре втілене у формулюванні однієї з педагогічних умов, створення котрої забезпечить реалізацію авторської педагогічної системи. Фактично ця умова передбачає надання можливості студентам – майбутнім учителям іноземних мов – стати студентами, що опановуватимуть зміст однієї з навчальних дисциплін (з блоку вибіркових дисциплін) в умовах змішаного навчання.

В педагогічній теорії і практиці відомо, що основні ідеї експерієнційного підходу біли закладені ще J. Dewey, котрий у своїх наукових публікаціях неодноразово наголошував на значенні досвіду в освітньому процесі, і хоч у заголовках до своїх статей чи монографій він жодного разу не вжив терміну «experiential learning» (навчання через досвід), у працях своїх залишив солідну теоретичну основу усієї експерієнційної філософії для освітнього середовища. Послідовники J. Dewey (J. McDermott, D. Kolb та ін.) розвинули його ідею про необхідність здійснення певного дослідження, експериментування із новою інформацією для того, щоб вона могла спонукати до креативності у вирішенні проблемних ситуацій, до діяльності (Baker, Jensen&Kolb, 2002), не рідко до діяльності у співпраці й колаборації, творячи, таким чином дослідницькі спільноти (communities of inquiry) (Park, 2013, с. 10)), які у свою чергу спонукають до глибокого навчання через здобуття досвіду (deep learning) (Weigel, 2002). Дослідницькі спільноти – це

академічне середовище, де студенти обговорюють свої думки і розвивають ідеї за допомогою комунікативної поведінки, розширюють власні парадигми, обговорюючи та дискутуючи один з одним. Рефлексійне мислення (раніше у цьому підрозділі ми наголошували на важливості рефлексійного підходу у вирішенні завдань дослідження) є однією з характерних властивостей таких спільнот, де знання формується через трансформацію досвіду (Kolb, 1984, с. 38), котрий також виступає певним мостом між теорією і практикою.

Положення експерієнційного підходу, водночас, визначають індивідуальність у навчанні через трансформацію власного досвіду (Beard&Wilson, 2013, с. 30): індивіди не здобувають знання з досвіду, вони його «проживають», кожен у свій індивідуальний спосіб, досягаючи моменту трансформації досвіду у нові знання, котрі переводять особу на новий рівень розвитку; на цьому рівні, користуючись рефлексійним критичним та креативним мисленням, студент/учень формує новий план діяльності відповідно до поставлених завдань, ставить мету, окреслює очікуваний результат, і досліджує далі у пошуку шляхів вирішення завдання. У цьому аспекті вбачаємо взаємопроникнення особистісно-діяльнісного, рефлексійного, експерієнційного та синергетичного підходів. Детальніше визначення специфіки врахування експерієнційного підходу до розробки педагогічної системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах змішаного навчання буде здійснене в наступному підрозділі роботи при обґрунтуванні педагогічних умов реалізації такої системи.

Окрім дотримання положень зазначених вище підходів, у нашій роботі будемо орієнтуватися на *принцип врахування теорій конструктивізму та конективізму* як провідних концепцій bMOOCs (що є основним дидактичним ресурсом в авторській педагогічній системі).

Конструктивізм, ідеї якого запропоновані у працях J. Piaget, J. S. Bruner, J. Dewey, H. Gardner, M. Montessori, R. Steiner та ін., «є сучасною та

перспективною педагогічною теорією навчання та викладання, що базується на ідеях активної діяльності суб'єктів: усе, що людина може усвідомити (прочитати, побачити, почути) співвідноситься з системою попередніх знань і шляхом опрацювання та аналізу отриманих даних відбувається формування нового знання. (...) Саме тому об'єктивну реальність можна пояснити не як те, що існує, а те, що може бути сконструйовано суб'єктом, який здійснює пізнання навколишньої дійсності» (Ткачук, 2019, с. 146). Ідеї цієї теорії знайшли далі відображення у теорії конструкціонізму S. Papert (1986), який доповнив конструктивізм у можливості створення зовнішнього знання, тобто такого, яким можна поділитися з кимось, відповідно навчання набуває більшої ефективності, якщо учень є творцем об'єкту (віртуального чи реального), спрямованого на інших з метою передачі знань і досвіду для подальшого творення нового знання і досвіду (не обов'язково тим же учнем, а спільнотою учнів). Положення обох теорій дають підстави розглядати і викладача, і студентів (вчителя і учнів) як учасників єдиної спільноти, у котрій всі її учасники беруть участь у створенні нового знання і ним діляться між собою, створюючи нові горизонти до розвитку і саморозвитку у навчальній діяльності.

Теорія конективізму є молодшою від ідей конструктивізму – бере початок в епоху стрімкого розвитку інтернет технологій, що й вплинуло на її методологічне підґрунтя: принципи свободи, відкритості, розвитку знання у співпраці і водночас індивідуальності, масовості тощо. Основоположниками цієї теорії є G. Siemens та S. Downes, автори перших сМООСs; згідно з їх науковою позицією навчання є «активним процесом, що може підтримуватися ззовні на засадах об'єднання інформаційних ресурсів і масової спільної діяльності учасників освітнього процесу у мережі» (Ткачук, 2019, с. 150). Саме ідеї конективізму підсилили тенденцію до децентралізації освітнього процесу, де викладач стає партнером для студентів, а не адміністратором чи авторитетом у навчальному процесі, тому саме по собі

знання почало втрачати свою першочергову цінність, натомість більшої вагомості набуло вміння пошуку способів знаходження ресурсів для отримання будь-якого знання. Більше того, все більшу роль у створенні (організації) умов для навчання почали відігравати технології і доступ до інтернету (на відміну від традиційного навчання, де організатором навчальної діяльності є школа і вчитель).

Отже, ідеї конструктивізму (а також конструкціонізму) та конективізму змістили акцент уваги у навчальному процесі з викладача і перемістили його на студента як учасника великої глобальної спільноти дослідників (як учнів/студентів, так і викладачів/вчителів), де знання не здобуваються і не передаються від авторитетного вчителя до учнів, а творяться усіма учасниками освітнього процесу, більше того, ці знання стають надбанням ширшої, відкритої спільноти студентів-дослідників (*community of inquiry*), ними можна поділитися, скористатися знаннями інших, котрі готові поділитися своїми знаннями, і на цій основі творити нові можливості для розвитку і саморозвитку у пізнанні.

Обґрунтовані у цьому підрозділі підходи та принципи стали основоположними в побудові стратегії вивчення процесу формування методичної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов у польських та австрійських закладах вищої освіти, яка дала змогу змодельовати його та екстраполювати можливості кращого зарубіжного досвіду на практику підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні. Характеристиці змістових та організаційно-процесуальних особливостей формування методичної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у закладах вищої освіти зазначених вище країн присвячено наступний розділ дисертації.

## Висновки до розділу I:

1. У ході дослідження з'ясовано, що потреба в дистанційному навчанні у зв'язку із пандемією коронавірусу та повномасштабним воєнним вторгненням Росії в Україну кардинально змінила умови професійної діяльності вчителів, вимагаючи наявності вмінь, котрі раніше не вважалися необхідними, а саме вмінь організації навчання учнів в умовах спершу абсолютного дистанційного навчання, пізніше – в умовах змішаного навчання, спонукаючи до переходу від традиційних методів навчання, які беруть початок ще у 19 столітті, до вивчення методів викладання і навчання у 21 століття. Це змусило перейти від розуміння навчання як процесу передачі знань та інформації від вчителя до учня до усвідомлення того, що навчання є культурою і процесом створення навчального середовища.
2. Аналіз наукової літератури, що стосується проблем підготовки педагога, зокрема вчителя іноземних мов, до здійснення професійної діяльності в умовах змішаного навчання дав підстави зробити висновок про недостатність висвітлення теоретичних аспектів такої підготовки у науковій літературі (як вітчизняній, так і зарубіжній); більшість публікацій стосуються практичного застосування та технологічної підтримки окремих онлайн інструментів, котрі можна використати у ході проектування навчальних курсів, однак педагогічна основа підготовки потребує належного опрацювання, як і розробка відповідної педагогічної системи, спрямованої на підготовку майбутніх освітян до професійної діяльності в умовах змішаного навчання, котре, як свідчать суспільні події останніх чотирьох років (2020-2023), стало вимогою сучасності, а не преференцією окремих педагогів, як було раніше. Окрім цього, здійснений нами аналіз дав змогу виявити значну увагу науковців до важливості спеціальної підготовки майбутніх

педагогів до конструювання і розробки навчальних курсів і їх реалізації в умовах змішаного навчання. Відповідно, у ході дослідження зроблено висновок про необхідність визначення однієї з педагогічних умов реалізації кращих ідей зарубіжного досвіду щодо підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до професійної діяльності в умовах змішаного навчання, котра передбачає сформованість у майбутнього вчителя вмінь проектування навчального курсу для учнів для реалізації в умовах змішаного навчання.

3. У ході роботи над розділом проаналізовано ключові для дослідження поняття. На цій підставі узагальнено про те, що слід активно впроваджувати коректне розуміння феномену змішаного навчання серед учасників освітньої спільноти в нашій державі, оскільки воно характеризується специфічними ознаками (відмінними від інших форм і видів дистанційного навчання), котрі впливають на хід проектування педагогічних ресурсів, інструментарію, дидактичного супроводу тощо, а отже, і на якість навчальних досягнень тих, хто навчається в умовах змішаного навчання. Дефініційний аналіз ключових понять дослідження дав змогу трактувати *змішане навчання* як поєднання класного та онлайн (віртуального) навчання, де онлайн навчальний простір використовується як середовище для обміну ідеями та розбудови системи знань, а технології використовуються для підтримки орієнтованої на студента/учня навчальної моделі (реалізація якої відбувається в аудиторії), в якій студенти шукають і діляться знаннями, розвиваючи зі своїми однолітками та викладачем спільні переконання, ідеї, концепції.
4. Обґрунтування сутності і специфіки змішаного навчання, теорій, покладених в його основу, дало змогу визначити основні орієнтири для розробки моделі формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання, а також

для визначення й формулювання педагогічних умов реалізації розробленої моделі: 1) створення вчителем можливості автономної навчальної діяльності учнів; 2) проходження студентами – майбутніми вчителями іноземних мов – програми одного з курсів програми підготовки у форматі змішаного навчання; 3) сформованість у майбутнього вчителя іноземних мов вмінь проектування навчального курсу для реалізації в середовищі змішаного навчання.

5. Методичну компетентність вчителя іноземних мов у реалізації змішаного навчання у роботі трактуємо як складний інтегративний феномен, що має багатокомпонентну структуру, що складається із п'яти компонентів: *когнітивного* – загальнопедагогічні знання, професійні (предметні методичні та процедурні методичні знання, методологічні знання), методичне мислення; *аксіологічного* (особистісні якості педагога, методична культура); *діяльнісного* (комунікативні, загальнопедагогічні (проектувальні, гностичні, мотиваційні) та специфічні методичні вміння, педагогічний досвід); *рефлексійного*; *технологічно-предметного* (володіння відповідними знаннями і вміннями планування, організації та реалізації освітнього процесу з іноземної мови з урахуванням специфіки змішаного навчального середовища з використанням відповідного дидактичного (як готового, так і авторського) та технічного забезпечення).
6. У ході дослідження проблеми формування у майбутніх учителів іноземних мов готовності до організації змішаного навчання визначено, що методологічну основу наукового пошуку складає комплекс таких підходів: *системного, синергетичного, особистісно-діяльнісного, ресурсного, середовищного, рефлексійно-діяльнісного, експериментального, а також врахування теорій конструктивізму та конективізму.*

*Висновки і положення, представлені у цьому розділі, висвітлені у таких публікаціях авторки:*

1. Ладанівська І. Ю. Ефективна педагогічна діяльність викладача вищої школи в умовах змішаного навчання – запорука якісного опанування студентами іноземної мови / Ладанівська І. Ю., Думашівський Я. Є. // *Наукові записки Національного університету "Острозька академія" серія Філологія.* – 2022. – С. 128-131. Вип. 16 (84). – ISSN 2519-2558 (128-132) – DOI: 10.25264/2519-2558-2022-16(84).
2. Ладанівська І. Ю. Проблема підготовки вчителя іноземних мов для реалізації завдань змішаного навчання: світова і вітчизняна теорія та практика / І.Ю. Ладанівська // *Педагогічні науки: теорія та практика.* – 2022. – 3 (43). – С. 50-57. – DOI: 10.26661/2786-5622-2022-3-08.
3. Ладанівська І. Ю. *Перехід до багаторівневої вищої освіти в умовах дистанційного навчання* / І. Ю. Ладанівська – Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка, психологія та методика навчання: міжнародний досвід», 16–17 липня 2021 р. - Рига, Латвія. – С. 260-263.
4. Morska L. New technologies and their impact on foreign language teacher professional burnout (covid-19 pandemic conditions) /Liliya Morska, Krzysztof Polok, Małgorzata Bukowska, Iryna Ladanivska // *Advanced Education.* - 2022. – No 20. - P. 121-131.



## **РОЗДІЛ II**

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА ТА АВСТРІЇ**

У цьому розділі схарактеризовано проблему формування методичної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов у реалізації змішаного навчання у світовій практиці, зокрема, обґрунтовано сутність змісту та організаційно-процесуальних особливостей формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в австрійських університетах та закладах вищої освіти Республіки Польща.

#### **2.1. Проблема підготовки вчителя іноземних мов до реалізації завдань змішаного навчання у світовій і вітчизняній педагогічній теорії та практиці**

Аналіз викликів сучасності в організації освітнього процесу упродовж пандемії коронавірусу, здійснений у попередньому підрозділі дисертації, спонукає до пошуку відповіді на запитання: чому неефективним виявився освітній процес (як свідчать найсвіжіші публікації, у яких наводиться сумна статистика щодо кількості незадоволених ходом освітнього процесу студентів, учнів, їхніх батьків (COVID-19, 2021), теоретичні основи якого вже більше тридцяти років як обґрунтовані, а також розроблені численні методичні рекомендації щодо організації дистанційного навчання фахівців різних спеціальностей? Відповідь, очевидно, можна поєднати зі специфікою і відмінностями до-COVID-19 дистанційного навчання (яке було

альтернативною формою навчання, формою на вибір викладача і студентів) і COVID-19 дистанційного навчання, а також освітнього процесу в Україні в умовах воєнного стану у зв'язку з агресією Росії (яке можна охарактеризувати як обов'язкову і єдину, безальтернативну форму навчання, яка «змушує» викладачів і студентів досягати навчальних цілей шляхом організації освітнього процесу онлайн, не залишаючи інших «недистанційних» можливостей).

З іншого боку, можна також помітити, що із сучасного дистанційного навчання чомусь зникла його приваблива донедавна основа – конструктивізм як методологічний підхід до побудови онлайн курсів і співпраця як основний принцип навчальної взаємодії. Адже ще у 2003 році Comeaux & McKenna-Byington стверджували, що інтерактивні технології, такі як веб-орієнтована технологія, розширює можливості співпраці і конструювання знань тих, хто навчається (Comeaux & McKenna-Byington, 2003), бо власне під час групових дискусій (синхронних чи асинхронних) завдяки соціальній взаємодії студенти розвивають ефективні когнітивні навчальні стратегії, і саме це є основним видом освітньої діяльності навчання у співпраці. Саме такі стратегії сприяють прийняттю підходу до навчання, спрямованого на здобуття глибинних знань, який продемонстрував свою ефективність, про що свідчать наукові публікації (Garrison & Cleveland-Innes, 2005).

У процесі комп'ютерно-опосередкованого навчання у співпраці, на думку науковців, студенти повинні бути зацікавлені обміном ідей, перспективних думок щодо використання набутих знань, ділитися набутим досвідом для вирішення проблемних завдань (Dewiyanti et al., 2007, с. 498). На жаль в більшості випадків інтеграція традиційного та комп'ютерно(інформаційно)-опосередкованого навчання найчастіше сприймається як механічна інтеграція так званих «сценаріїв» організації освітнього процесу, спонукаючи багатосценарність (Рафальська, 2016), водночас незначна увага приділяється до підготовки педагога змістовно

насичувати таку інтеграцію, залучаючи студентів чи учнів до створення (конструювання) власного навчального змісту через призму навчального досвіду у співпраці.

Навчання у співпраці у комп'ютерно-опосередкованому освітньому середовищі розуміють як соціальну взаємодію спільноти студентів і викладачів, у якій члени спільноти здобувають і діляться досвідом і знаннями з опорою на педагогічних принципах конструктивізму, які передбачають переконання у тому, що студенти навчаються і самі конструюють свої знання за допомогою групової взаємодії (Puntambekar, 2006), тобто розуміння сутності, специфіки засвоюваного матеріалу формується за допомогою взаємодії з іншими, яка задіює метакогнітивні процеси, рефлексію навчальних зусиль і досягнень, а також виконання завдань на основі вирішення проблемних ситуацій (Jonassen& Kwon, 2001). Успіх такого освітнього процесу, на думку вчених, досягається завдяки активності студентів, яка є вищою у процесі конструювання знань ними самими, у порівнянні із моделлю пасивного засвоєння знань у процесі слухання лекцій викладачів (Zhu, 2012).

Окрім того, вченими доведено, що інтенсивність участі студентів в обміні навчальною інформацією у груповій освітній взаємодії є набагато вища, ніж у процесі традиційного, так званого контактного навчання (Angeli, Valanides& Bonk, 2003). У науковій літературі можна також знайти підтвердження того, що онлайн співпраця в навчанні (зокрема асинхронні дискусії) підвищують результативність навчання (Young, 2008).

На жаль, усі зазначені вище педагогічні принципи певним чином ігнорувалися викладачами в умовах воєнного стану та COVID-19 зумовленого онлайн навчання. Маючи у своєму арсеналі набагато більше можливостей щодо онлайн навчальних ресурсів (у порівнянні із періодом 10-15 років тому) викладачі, як свідчить наш досвід і власні спостереження, здебільшого намагалися змоделювати традиційну модель контактного

навчання шляхом простого переведення методик, методів, засобів навчання в електронний формат, не змінюючи методологічних підходів, не враховуючи специфіки освітнього процесу онлайн, і попередніх наукових здобутків у сфері онлайн (дистанційного) навчання.

Відповідно, вважаємо, що адміністраціям закладів вищої освіти потрібно належним чином організувати підготовку як викладачів, так і студентів до роботи в онлайн навчальному середовищі, наголошуючи у ході такої підготовки не лише на технічній стороні організації освітнього процесу, але, в першу чергу, на методологічних основах конструктивізму і навчання у співпраці. Власне на цьому акцентує свою увагу Chacon (2001, с. 1), зазначаючи, що ефективна підготовка викладачів закладів вищої освіти до професійної діяльності у веб-орієнтованому навчальному середовищі вимагає серйозних зусиль не лише персоналу технічного відділу університетів, але й тих, хто буде використовувати технічні засоби й інформаційно-комунікаційні технології у навчанні студентів. Зазначений вище автор публікацій пропонує детальний опис структури процесу такої підготовки, який є не лише технологізований зовні, а глибоко педагогічно орієнтований, тобто такий, що передбачає кардинальне переосмислення викладачами сутності освітнього процесу з урахуванням можливостей комунікаційних технологій онлайн навчання і взаємодії у спільнотах тих, хто навчається.

Collins M. та Berge Z. (1995), у свою чергу, у такій структурі пропонують комплекс навчальних завдань, які демонструють зміну освітніх ролей викладачів у напрямку студентоцентрованого конструктивіського підходу, тобто перехід від так званих «ораторів» і лекторів, дизайнерів змісту навчання й обсягу знань студентів до консультантів, провайдерів навчальних ресурсів, дизайнерів освітнього процесу, які демонструють можливі моделі такої організації, але далі дають можливість студентам самостійно конструювати навчальні траєкторії відповідно до презентованих

викладачами перспектив; з іншого боку, передбачається у таких завданнях і зміна ролей учнів/студентів від подавачів відповідей на запитання вчителя до тих, хто здатний ставити виклик експертам у відповідній сфері. Водночас, як викладачі, так і студенти повинні у такому навчальному середовищі відчувати себе членами єдиної команди, в якій до завдань викладачів також належить забезпечення різноаспектної системи оцінювання навчальних досягнень учнів/студентів, співстворення навчального простору, переосмислення структури взаємовідносин викладачів і студентів.

Отже, актуальність підготовки майбутнього вчителя (зокрема вчителя іноземних мов, професійна діяльність якого передбачає значну частину навчальної взаємодії у формі аудіо-візуальної комунікації з учнями з метою формування в них іншомовної комунікативної компетентності) до професійної діяльності є, на нашу думку, очевидною та беззаперечною. Більше того, організація зазначеної комунікації за умов змішаного навчання, яке, як було зазначено у попередньому підрозділі роботи, стало необхідністю і нормальністю для сучасної школи, і тому вимагає особливої підготовки.

Аналіз вітчизняних досліджень, спрямованих на підготовку педагога до професійної діяльності в умовах змішаного навчання, дає підстави стверджувати про відносну несистемність таких наукових пошуків, яка певним чином спричинила неоднозначність трактування ключових понять, а також розуміння специфіки такої діяльності і, відповідно, розробку ефективних моделей підготовки педагогічних кадрів. Дослідження останніх десяти років більше стосуються загальних проблем підготовки вчителя до професійної діяльності в умовах цифризації освітнього процесу, зосереджуючись на формуванні у педагогів інформаційно-комунікаційної компетентності (Юрченко, 2018), вивченні специфіки освітнього інформаційного простору і його проектуванні (Проценко, 2012), підготовки вчителів-предметників до використання технологій дистанційного навчання (Біляй, 2018; Фальштинська, 2019; Заярна, 2019; Гнедкова, 2017) тощо. Низка

публікацій присвячена дослідженню сутності змішаного навчання (Бугайчук, 2016; Коротун, 2016; Кухаренко, 2015), його структурних складових (Рашевська&Рашевська, 2016), можливості використання цієї форми організації освітнього процесу під час вивчення окремих дисциплін (Kuzmenko, 2017; Гарбуза, 2018; Бабенко, 2017) чи підготовки фахівців (Ткачук 2019), специфіці професійної підготовки фахівців з використанням масових відкритих дистанційних курсів (Бацуровська, 2018), однак проблемі підготовки педагога до професійної діяльності в умовах змішаного навчання приділена незначна увага, здебільшого націлена на підготовку вчителів математики та інформатики (Барна, 2016).

Вартою уваги є монографія «Теорія та практика змішаного навчання» колективу авторів під загальною науковою редакцією В. М. Кухаренка (2016), в якій детально висвітлені базові педагогічні аспекти змішаного навчання, обґрунтована педагогічна технологія проектування змішаного навчання з прикладами відповідних сервісів і технологій для його підтримки, наукова дискусія також стосується формування критичного мислення студентів як необхідного елемента в організації змішаного навчання. Автори також здійснили спробу розробки рекомендацій щодо проектування освітнього процесу у змішаному форматі, однак вони мають характер певних практичних порад, які, загалом, не підкріплені науковими засадами. Слід зазначити, що ця публікація може слугувати вихідним джерелом у продовженні наукової дискусії, спрямованої на розробку ефективних систем підготовки майбутніх педагогів з різних предметних галузей до професійної діяльності в умовах змішаного навчання.

У науковій літературі (особливо останніх п'яти років) часто зустрічаються публікації, присвячені використанню змішаного навчання (якого окреслено як технологію, форму освітнього процесу, модель тощо, очевидно, через брак однастайності вітчизняних науковців у трактуванні сутності цього педагогічного явища) у вивченні іноземних мов на різних

рівнях і в різних вікових групах, також з відповідною навчальною метою (іноземна мова за професійним спрямуванням чи іноземна мова як філологічна дисципліна). Наприклад, вивченню моделей змішаного навчання майбутніх філологів усного японського мовлення присвячено дослідження Т. Дибської (2019; 2020). Н. В. Саєнко (2017) у своєму дослідженні спробувала окреслити перспективи використання змішаного навчання у процесі викладання іноземних мов у вищій школі. Фактично більшість наукових публікацій присвячені дослідженню дидактичних можливостей змішаного навчання під час вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі (Чепурних, Медведовська, Турчина, 2019; Тимошук, 2019). Водночас проблема підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до організації освітнього процесу в умовах змішаного навчання залишилася поза увагою вітчизняних науковців. В окремих публікаціях згадується про те, що змішане навчання використовується у закладах вищої освіти нашої держави з метою професійної підготовки майбутніх учителів до професійної педагогічної діяльності, але досить часто думкам науковців притаманна негативна конотація щодо ефективності змішаного навчання, яке окреслюється більше як несистемний варіант дистанційного навчання (Фальштинська, 2019, с. 58), в якому однак можна реалізувати оптимальність інтегрованого співвідношення дистанційної та традиційної форм навчання, автономного навчання студента та навчання в аудиторії (там же, с. 59).

На основі здійсненого вище аналізу можна зробити висновок про те, що проблема підготовки майбутнього вчителя іноземних мов не отримала належної наукової уваги у вітчизняних наукових розвідках. Звернемося до міжнародного досвіду, зокрема до англомовних публікацій.

Як зазначають автори колективної монографії “*Applied e-learning and e-teaching in higher education*” R. Sharpe & J. Pawlyn (2009, с. 18-34), проаналізувавши низку публікацій британський, американських та австралійських науковців (HEFCE, 2005; Bonk et al., 2006; Eklund, Kay&

Lynch, 2003), впровадження змішаного навчання почало набирати обертів з 2003 року і впродовж наступних трьох чотирьох років почастишали публікації, у котрих загострилася проблема підготовки педагога до організації такої форми освітнього процесу.

У згаданій вище монографії знаходимо наукову працю, в якій наголошується, що одним із важливих аспектів підготовки майбутніх педагогів до організації дистанційного навчання загалом, і до змішаного навчання зокрема є формування у студентів прикладу хорошого вчителя, здатного здійснювати ефективну організацію змішаного навчання. Авторка публікації Kelly K. Diana зазначає, що молоді педагоги-новачки, не маючи досвіду викладання, часто відтворюють ті методи та підходи, котрих використовували їхні викладачі у закладі вищої освіти. Маючи студентський досвід відвідування чудових лекцій, вони намагатимуться наслідувати і проводити такі лекції; маючи досвід роботи в малих групах і жвавих дискусіях, вони намагатимуться створити подібне навчальне середовище для своїх учнів (Kelly, 2009, с. 47). Подібної думки дотримуються й інші вчені, вважаючи, що особистий досвід професійної підготовки у закладі вищої освіти впливає на становлення майбутнього вчителя як фахівця (Klapper, 2006).

З іншого боку, варто також здійснити спостереження за процесом того, як ці молоді вчителі набувають досвіду і компетентності проведення уроків з використанням цифрових технологій, організації дистанційного навчання тощо (Orsini-Jones et al., 2018, с. 38), тобто чи вони теж наслідують своїх наставників під час навчання у закладі вищої освіти, чи отримують інформацію і важливі поради з інших джерел. З цього приводу у нас постає питання: якщо під час навчання в університеті майбутні педагоги взагалі не мали можливості брати участь у заняттях, проведених з використанням цифрових технологій (мабуть це не стосуватиметься тих студентів, котрим пощастило навчатися упродовж 2020-2023 років, котрі були змушені до



навчання онлайн; однак цей фактор може мати негативний вплив на формування у них досвіду навчання і викладання в умовах дистанційного навчання загалом, і змішаного зокрема, бо вимога для усіх навчальних закладів перейти на дистанційну форму навчання під час воєнного стану та пандемії, спричиненої поширенням коронавірусного захворювання, не сприяла якісній підготовці освітян до здійснення ефективного освітнього процесу, як вже було зазначено раніше у попередньому розділі дисертації), чи зможуть вони сформувати у себе відповідні компетентності і підготуватися належним чином до організації змішаного навчання (на вимогу чи з власної ініціативи)? Чи вбачатимуть необхідність такого аспекту професійної підготовки? У науковій літературі існують емпіричні дослідження, котрі підтверджують думку про те, що брак студентського досвіду участі у онлайн навчанні є перешкодою, певним викликом у формуванні відповідної педагогічної компетентності у майбутнього вчителя (Yu&Brandenburg, 2006). Водночас, Choi & Park (2006, с. 322) наголошують на тому, що молоді педагоги були б краще підготовлені до організації різних видів дистанційного навчання, якщо б вони, будучи студентами, пройшли підготовку з педагогічних аспектів онлайн-навчання й отримали власний навчальний досвід у досвідчених викладачів в університеті. Саме тому необхідним є перегляд і реформування змісту професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів, методів і форм його реалізації з метою належної підготовки до професійної діяльності в умовах змішаного навчання (Simpson&Anderson, 2009, с. 75-76), бо саме навчальні заклади, котрі використовують переваги послідовних, стійких та ефективних можливостей змішаного навчання, стануть рушіями трансформації навчального середовища вищої освіти в майбутньому (Garrison&Kanuka, 2004, с. 97).

На підставі здійсненого аналізу згаданих вище наукових розвідок можемо зробити висновок про те, що з метою підготовки майбутніх учителів до організації високоякісного змішаного навчання, слід запланувати для

студентів (у майбутньому педагогів) участь у добре організованому курсі у змішаному форматі, надаючи їм можливість набуття відповідного навчального досвіду з точки зору учня і критичного аналізу ефективності такого освітнього процесу з точки зору майбутнього педагога. Завдяки такому типу занурення у змішане навчання як елемента професійного розвитку якість організації змішаного навчання майбутнім вчителем буде вищою і невпинно покращуватиметься. Цей висновок буде трансформований нами у формулювання відповідних педагогічних умов ефективної реалізації педагогічної системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання.

Важливою проблемою, вирішення котрої сприяє розробці ефективної моделі/педагогічної системи підготовки майбутніх педагогів до організації змішаного навчання, є перегляд методів такої підготовки і відповідного навчального змісту. У науковій літературі найчастіше увага звертається до необхідності технічної підготовки педагога до використання засобів цифрових технологій, вміння технічної підтримки відповідного програмного забезпечення, опанування функцій і можливостей окремих онлайн навчальних ресурсів (Kidney, 2004; Trentin, 2006), однак поза увагою залишається проблема змістовного педагогічного дизайну та ре-дизайну навчальних курсів для змішаного, в яких передбачається інтеграція традиційного і онлайн навчання. Відповідно, майбутні вчителі (через брак відповідної підготовки) переводять зміст традиційного навчання у цифровий формат, не піддаючи критичному аналізу наслідків такого перенесення, врахування позитивних і негативних ознак обох форм організації освітнього процесу, що досить часто приводить до зниження ефективності і якості освітнього процесу.

Вважаємо, що вирішення згаданої вище проблеми можливе завдяки розумінню сутності і специфіки змішаного навчання. На сторінках цього підрозділу зупинимося на необхідності підготовки майбутніх педагогів до

створення навчальних курсів, передбачених для реалізації в умовах змішаного навчання, з урахуванням педагогічного надбання кращого світового досвіду.

Garrison & Kanuka (2004, с. 97-98) наголошують, на тому, що зрозуміти сутність змішаного навчання є водночас і просто і складно, адже в своїй найпростішій формі це поєднання традиційного навчання у класній кімнаті з онлайн-досвідом, інтегруючи синхронну (у класі) та асинхронну (текстову) діяльність. З іншого боку, існує складність в інтеграції продуманих, ефективних та інноваційних реалізацій дизайну, які здатні стимулювати глибоке та змістовне навчання за допомогою використання різних інструментів інформаційних і комунікаційних технологій, що пропонують безмежні можливості проєктування та застосування курсів для змішаного навчання. Саме так організоване змішане навчання здатне створювати й розвивати навчальні спільноти за межами класної кімнати, підтримуючи та посилюючи розвиток пізнання вищого рівня, надаючи можливість для розвитку критичного мислення учнів, їх автономності у навчальній діяльності (що пізніше матиме вплив на формування стилів майбутньої професійної діяльності, лідерських компетентностей тощо), навчання у співпраці; тобто фактично належним чином розроблений зміст і продумана стратегія реалізації курсу для змішаного навчання з одного боку забезпечують незалежність учня, але з іншого боку, посилюють самоконтроль у навчанні, розуміння необхідності брати відповідальність за результат власної навчальної стратегії, розвитку критичного мислення (там же, с. 98).

У контексті проблеми підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах змішаного навчання та формування вмінь педагогічного дизайну навчальних курсів, R. Geer (2009, с. 40) наголошує на необхідності формування у майбутніх учителів вмінь створювати навчальне середовище з урахуванням специфіки навчальної взаємодії і відбору відповідних

технологій та інструментів для її організації з повним усвідомленням потенціалу відібраних ресурсів і змісту курсу для досягнення поставлених навчальних цілей. Однією з ключових ознак такого навчального середовища повинна бути його здатність забезпечувати розвиток критичного мислення учнів у ході навчальної діяльності у змішаному форматі. Провідним підходом у процесі формування в майбутніх учителів зазначених вмінь повинен послужити конструктивізм (соціальний і когнітивний) (Cooper, 2004), котрий відстоює ідею про те, що навчання є активним, унікальним для кожного учня процесом, в якому знання конструюються самим же учнем на основі засвоєної інформації та власного навчального досвіду (а не трансформуються від учителя до учня, як прийнято вважати у традиційній моделі навчання).

Більш недавні зарубіжні публікації загострюють значення типів «змішування» у процесі створення навчальних курсів, реалізованих в умовах змішаного навчання. До прикладу, науковці класифікують стратегії «змішування» на три види: (1) змішування середовищ, у яких здійснюється навчальний процес (онлайн і у класній кімнаті), акцентуючи увагу на впливі середовища на досягнення поставлених дидактичних цілей; (2) змішування методів навчання (instructional modalities) основну увагу звертає на вплив традиційних чи онлайн, групових чи індивідуальних методів навчання з точки зору учнів; (3) змішування методів організації взаємодії (взаємодія онлайн чи в класі між вчителем та учнями, а також учнями між собою) основний акцент переміщує на вчителя і розуміння ним переваг і недоліків видів навчальної взаємодії та ступеня контролю і керування навчальною діяльністю учнів чи надання їм можливостей автономного навчання (Graham, Henrie & Gibbons, 2013).

Branch & Dousay (2015), проаналізувавши 34 різноманітних стратегій розробки і моделей (структур) навчальних курсів, прийшли до висновку, що ідеї, запропоновані авторами Dick & Carey (2008), Bates (1995), Dabbagh & Bannan-Ritland (2004), Branch (2009), Morrison, Ross, Kemp, Kalman & Kemp

(2010) є найбільш адекватними для онлайн навчальних середовищ, узагальнена сутність яких відображається в аббревіації ADDIE – *analyzing, designing, developing, implementing, and evaluating* (Dousay, 2018), де аналіз передбачає ідентифікацію можливих прогалин у навчальній діяльності учнів (проміжними результатами цієї фази є аналіз цільової групи учнів, діяльності вчителя, аналіз завдань, аналіз навчальних цілей, а також знань і вмінь відповідно до цілей (Кухаренко, 2016, с. 68); дизайн передбачає моделювання покращеного варіанту (бажаного)/сценарію навчальної діяльності учнів (Tomlinson&Whittaker, 2013), а також попередню верифікацію ефективності запропонованих педагогічних процедур, спрямованих на досягнення бажаних цілей; фаза розвитку передбачає генерування і верифікацію ефективності створених навчальних ресурсів для реалізації запропонованих педагогічних процедур; фаза реалізації готує навчальне середовище та активізує навчальну діяльність учнів, відбувається пілотне навчання з обраною групою учнів; і нарешті фаза оцінювання передбачає комплексну оцінку якості педагогічного дизайну, навчальних ресурсів і всіх задіяних процесів (навчання і викладання).

На проблемі браку вмінь педагогічного конструювання навчального курсу загалом і онлайн навчально курсу зокрема у більшості вчителів іноземних мов (як досвідчених, так і новачків) наголошують у недавній монографії Victoria Russell та Kathryn Murphy-Judy (Russell&Murphy-Judy, 2020, с. 9-10), посилаючись на дані Basic Online Language Design and Delivery Collaboratory (BOLDD) Survey of Online Language Education (Murphy-Judy& Johnshoy, 2017). Описана вище модель ADDIE екстрапольована авторками на контекст професійної підготовки вчителів іноземних мов. Зокрема у фазі «Аналіз» пропонується розрізнати між аналізом контекстуальним (Russell&Murphy-Judy, 2020, с. 15-28), що більше стосується зовнішніх питань (адміністрування, мотивації освітнього закладу щодо впровадження курсів у форматі змішаного чи дистанційного навчання, інфраструктури

закладу, бюджету та фінансових аспектів), та аналізом змісту курсу (включаючи основні методологічні підходи до розробки мовних курсів, стандарти і рівні володіння іноземною мовою, цільова аудиторія мовного курсу, методи навчання і вивчення іноземних мов, психолінгвістичні аспекти тощо (Russell&Murphy-Judy, 2020, с. 28-30). Особлива увага приділяється тут аналізу компетентності вчителя, що проводитиме заняття з мовного курсу у змішаному форматі, в порівнянні із таким самим питанням у навчанні в традиційних умовах класної кімнати. Наступна фаза моделі визначає навчальну платформу з допомогою котрої здійснюватиметься онлайн реалізація окремих навчальних завдань. На відміну від інших дисциплін, у процесі проектування навчального курсу потрібно враховувати вимоги до іншомовного навчального середовища з відповідними інструментами звукового та візуального презентування навчальної інформації, а також можливостей різних форм взаємодії з нею. Більше того, специфіка навчання іноземної мови передбачає розуміння того, що мова є як метою навчання, так й інструментом реалізації освітнього процесу, оскільки 90% процесу викладання традиційно здійснюється саме мовою, котру учні вивчають (ACTFL, 2017), відповідно, згідно з науковими дослідженнями у галузі нейролінгвістики (Cook, 2001), перемикання між мовними кодами (code switching between languages L1–L2) може підвищити когнітивне навантаження на учня, що може мати як позитивний, так і негативний вплив на результати навчання, тому використання тієї чи іншої мови (рідної чи іноземної) на стадії дизайну у процесі проектування навчального мовного курсу повинне бути належним чином обґрунтоване.

Слід підкреслити, що інтеграція освітніх технологій залежить від готовності до цього окремих учителів (Petko et al., 2018). Успішне впровадження цифрових технологій у навчальну програму значною мірою залежить від готовності вчителів (Singh&Chan, 2014), особливо у період після

COVID-19, а змішане навчання повинно стати перспективним напрямком освітнім, котрий забезпечить освітян адекватними можливостями ефективної професійної діяльності у кризових умовах (Саһару, 2020), наприклад, пандемії чи військового стану.

Вивчення рівня готовності вчителів до інтеграції технологій та організації змішаного навчання було предметом низки досліджень авторів з різних країн – наприклад, Norizan et al. (2018) та Tondeur et al. (2017) виявили низький рівень, Al-Awidi & Aldhafeeri (2017) – середній; Singh & Chan (2014) – високий рівні). Окрім цього, слід також взяти до уваги не просте констатування рівня готовності, а також фактори, що можуть перешкоджати формуванню такої готовності. Bingimlas (2009, с. 9) виявив такі три фактори: брак впевненості, компетентності та доступності ресурсів. Koehler and Mishra (2009) наголошують на досвіді як гальмівному факторі. Схожу позицію знаходимо в інших дослідженнях, де автори, використовуючи методику та інструментарій для визначення готовності педагогів до організації змішаного навчання, розроблені Charles Graham разом із колективом співавторів (Graham et al., 2019), наголошують на тому, що недостатній досвід вчителів щодо застосування освітніх технологій можна пояснити соціальними та контекстуальними факторами, які спотворюють зв'язок технології та навчання, що не сприяє успіху ініціатив з інтеграції технологій в навчанні (Anoba & Саһару, 2020, с. 311).

Отже, здійснений у цьому підрозділі аналіз наукових праць, присвячених підготовці майбутніх педагогів (зокрема вчителів іноземних мов) до професійної діяльності в умовах змішаного навчання, зокрема формування у них відповідної методичної компетентності, дає підстави зробити висновок про недостатність висвітлення теоретичних аспектів такої підготовки у науковій літературі (як вітчизняній, так і зарубіжній), а також низький рівень готовності педагогів до реалізації такого типу освітнього

процесу; більшість публікацій стосуються практичного застосування та технологічної підтримки окремих онлайн інструментів, котрі можна використати у ході проектування навчальних курсів, однак педагогічна основа підготовки потребує належного опрацювання, як і розробка відповідної моделі, що дасть змогу спрямувати підготовку майбутніх освітян до професійної діяльності в умовах змішаного навчання на формування в них високого рівня готовності, а отже професійної компетентності. Сумніву не викликає той факт, що змішане навчання, як свідчать суспільні події останніх трьох років (2020-2023), стало вимогою сучасності, а не преференцією окремих педагогів, як було раніше. Для розробки такої моделі в українському освітньому просторі слід звернутися до досвіду сусідніх країн, а також тих держав, котрі займають першість у впровадженні електронного навчання в освітній процес. В наступних підрозділах дисертації схарактеризуємо досвід формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в системі підготовки польських та австрійських університетів.

## **2.2. Зміст та організаційно-процесуальні особливості формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в університетах Республіки Польща**

Аналіз наукової літератури, презентований у цьому підрозділі, дає підстави зробити висновок про те, що польські вищі навчальні заклади, спрямовані на підготовку майбутніх учителів, не є лідерами як у впровадженні змішаного навчання у навчальний процес самого закладу, так і в підготовці майбутніх педагогів до реалізації такого типу навчання.

Загалом, як уже було зазначено у попередньому підрозділі, не багато країн могли похвалитися належною підготовкою педагогів до реалізації



дистанційного чи змішаного навчання на початку 2020 року, коли світ сколихнула пандемія коронавірусу, хоч цікавість до цього типу організації освітнього процесу має досить багату історію. Результати досліджень, організованих в межах проєкту TALIS<sup>1</sup>, стверджують про те, що більшість країн світу переживали значні проблеми у підготовці педагогів до організації різного роду електронного навчання. Ще на момент 2018 року в середньому лише 50 % учителів шкіл оцінювали себе здатними організувати освітній процес з використанням елементів електронного (дистанційного, змішаного) навчання (до опитування залучали близько трьох тисяч учителів з кожної з 31 країни, що брала участь у дослідженні). Хоч Республіка Польща не брала участі у тому дослідженні, країни-сусіди – Словаччина, Чеська Республіка – розташовані були близько середнього показника, тому можемо зробити припущення, що результати не відрізнялися б кардинально, оскільки країни із вищим загальним рівнем стандарту життя і економічного розвитку (до прикладу, Австрія, Фінляндія, Франція) теж перебували у діапазоні середньостатистичних. Окрім цього, загалом близько 10% учителів зазначали необхідність відповідної професійної підготовки з метою отримання знань і набуття вмінь організації електронного навчання (TALIS, 2018, с. 3). Тому, коли вибухнула пандемія, значна кількість педагогів, в тому числі польських, стикнулася із труднощами як технічного, так і методичного характеру.

Провівши своє дослідження з метою визначення думки вчителів про дистанційне навчання, J. Ejdys та D. Szpilko (2021), авторки підсумували, що в довгостроковій перспективі дистанційне навчання вимагає від викладачів і студентів більших витрат часу, що в кінцевому підсумку впливає на ефективність такого навчання і те, як його сприймають користувачі: щоб

---

<sup>1</sup> TALIS – the Teaching and Learning International Survey - Міжнародні дослідження викладання та навчання, засновані в 2008 році, є першим великим міжнародним опитуванням вчителів і керівників шкіл щодо різних аспектів, які впливають на навчання учнів, дає можливість світовій спільноті педагогів сигналізувати про успіхи і проблеми у їхній професійній діяльності, роблячи внесок в аналіз освітньої політики та її розвиток у ключових аспектах.

підтримати активність студентів під час занять, їхню готовність до спілкування, викладачі повинні постійно бути творчими, розвиватися і вдосконалювати використовувані ними засоби і методи навчання. Тому як компроміс авторки пропонують змішане навчання, оскільки воно має потенціал розвитку організаційної культури школи чи вишу, яка заохочує та мотивує використовувати засоби електронного навчання.

На законодавчому рівні у Польщі електронне (в основному трактоване як дистанційне) навчання набуло найбільшого розвитку на рівні вищої освіти, що відображено у недавніх законодавчих документах (Розпорядження Міністра науки і вищої школи, від 28 вересня 2018, позиція 1861), де в п'ятому розділі документу (параграф 12.1) визначається можливість організації 50% занять в університетах у формі дистанційного навчання, але при виконанні низки умов, одна з яких – «викладачі та інші особи, які проводять заняття, підготовлені до їх проведення з використанням методів і прийомів дистанційного навчання, а проведення занять контролюється на постійній основі університетом» (Dziennik Ustaw ..., с. 5-6), а також наявне належне дидактичне забезпечення освітнього процесу у цифровому форматі, а студенти теж пройшли відповідну підготовку до участі у дистанційних заняттях. Водночас, відповідно до згаданого вище документу, заняття, що передбачають формування практичних умінь і навичок, повинні відбуватися в приміщенні університету (Dziennik Ustaw). Документ, разом з тим, не визначає те, в який спосіб (місце, обсяг навчальних годин, атестація тощо) повинна відбуватися підготовка педагогів до організації дистанційного навчання. Тобто, можемо зробити висновок, що на правовому та законодавчому рівні процес підготовки педагога у Польщі до реалізації змішаного навчання не є врегульований. З метою вивчення питання вирішення проблеми на рівні закладів вищої освіти, де здійснюється підготовка майбутніх учителів (зокрема вчителів іноземних мов), ми звернулися до навчальних програм провідних польських університетів –

педагогічних факультетів (де здійснюється підготовка вчителя іноземних мов для початкової школи) та факультетів іноземних мов. Свій аналіз ми зосередили на таких університетах: Ягеллонський університет (м. Краків, південна частина країни), Жешувський університет (м. Жешув, південний схід Польщі), Університет імені Марії Склодовської-Кюрі (м. Люблін, схід країни), Зеленогурський університет (м. Зелена Гура, західна частина), Університет імені Адама Міцкевича у Познані (м. Познань, центральна частина) і Варшавський університет (м. Варшава). Вибір університетів здійснювався за критерієм географічної репрезентативності країни, а також особистими контактами з викладачами зазначених університетів, що дало змогу отримати достовірну інформацію, котра не завжди представлена на веб-сайтах університетів.

*Ягеллонський університет (м. Краків).*

Підготовка вчителя іноземних мов здійснюється на філологічному факультеті університету (спеціальність англійська філологія, німецька філологія) з обов'язковим опануванням студентами на рівні бакалавра, окрім іншомовної, літературної, перекладознавчої та країнознавчої підготовки, модулю дидактичної (методичної) підготовки. Аналіз навчальних планів дає підстави стверджувати, що студенти не мають можливості пройти спеціальної підготовки до організації будь-якої форми електронного навчання, в тому числі змішаного, тобто університет не пропонує спеціальних курсів, спрямованих на забезпечення такої підготовки. Більше того, жоден зі внесених до навчальних планів курсів, не передбачає повне чи часткове опанування навчального змісту у дистанційному форматі, завдяки якому студенти могли б отримати досвід від своїх викладачів щодо специфіки проведення занять у змішаному форматі. Можна припустити, що елементи електронного навчання є предметом окремих тем навчального змісту в межах пропонованих навчальних дисциплін згаданого вище дидактичного модулю вчительської підготовки, оскільки на веб-сторінці

цього модулю зазначено, що його опанування дасть змогу студентам дізнатися те, як навчати іноземних мов за допомогою цифрових технологій, однак детального опису специфіки знань не подається (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie. Kształcenie nauczycielskie (Moduł dydaktyczny). <https://ifa.filg.uj.edu.pl/studia/ksztalcenie-nauczycielskie>). Аналіз навчальних програм окремих дисциплін (є загальнодоступними на сайті університету чи факультету, а також на внутрішній віртуальній платформі UsosWeb), зокрема з циклу спеціальної підготовки дає підстави стверджувати, що у навчальних програмах не передбачено опрацювання тем в межах дисциплін, які б дали змогу студентам – майбутнім учителям іноземних мов – здобути принаймні елементарну підготовку до організації та реалізації змішаного навчання. Університет не забезпечує студентів та викладачів окремою платформою для організації змішаного навчання (наприклад, Moodle чи іншої, тобто викладачі університету не пропонують спеціально розроблені ними навчальні курси, передбачені для навчання з використанням дистанційного чи змішаного навчання): передбачається лише можливість використання платформи Microsoft Teams. Результати здійсненого нами аналізу певним чином понижують авторитет університету в аспекті провідного у впровадженні електронного навчання, оскільки Ягеллонський університет був другим закладом вищої освіти у Польщі, котрий долучився до пропагування створення відкритих освітніх ресурсів; водночас аналіз наявних на електронній платформі Navoica (див. пізніше у цьому підрозділі) онлайн курсів свідчить про їх технологічну орієнтацію, а мотивація викладачів створити такі курси була особистою ініціативою. *Висновок:* у Ягеллонському університеті не забезпечено умов для формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання.

*Жешувський університет (м. Жешув).*

Підготовка вчителя іноземних мов здійснюється в гуманітарному колегіумі університету, Інституті неоліології (спеціальність англійська

філологія, німецька філологія), де студенти можуть обрати серед спеціалізацій: філологічної, вчительської та перекладацької. Аналіз навчальних планів дає підстави стверджувати, що студенти, як і в ситуації попереднього вишу, не мають можливості пройти спеціальної підготовки до організації будь-якої форми електронного навчання, в тому числі змішаного, тобто університет не пропонує спеціальних курсів, спрямованих на забезпечення такої підготовки. Більше того, жоден зі внесених до навчальних планів курсів, не передбачає повне чи часткове опанування навчального змісту у дистанційному форматі, завдяки якому студенти могли б отримати досвід від своїх викладачів щодо специфіки проведення занять у змішаному форматі. Аналіз навчальних програм окремих дисциплін виявив певну увагу до проблем використання сучасних технологій у навчанні іноземних мов, зокрема, зміст лекційного курсу з дисципліни «Дидактика предмету (іноземної мови)» передбачає презентацію викладачем і мікронавчання з використанням сучасних інформаційних технологій. Більше того, навчальною програмою передбачено можливість проведення занять з використанням методів і технік дистанційного навчання. У змісті навчальної програми дисципліни «Основи дидактики» передбачено опрацювання під час семінарських занять теми «Освіта з використанням медіа: навчання і викладання з використанням комп'ютера та Інтернету; медіа в шкільній роботі». У ході вивчення досвіду викладання у цьому університеті було проведено бесіду з викладачами, котрі зазначили, що час від часу практикують проведення занять у дистанційному форматі, а також залучають студентів до виконання завдань, що вимагають як індивідуальну, так і групову взаємодію в мережі Інтернет, що уможливорює висновок про залучення студентів до змішаного навчання, яке слугуватиме для них певним зразком у майбутній професійній діяльності. Навчальна дисципліна «Інформаційні технології» зорієнтована здебільшого на технічну підготовку студентів, використання певного програмного забезпечення, і не охоплює

методичної підготовки. Водночас, університет не забезпечує студентів та викладачів окремою платформою для організації змішаного навчання (наприклад, тобто викладачі університету не пропонують спеціально розроблені ними навчальні курси, передбачені для навчання з використанням дистанційного чи змішаного навчання): передбачається лише можливість використання платформи Microsoft Teams. Однак викладачі окремих структурних підрозділів університету (до прикладу, викладачі Інституту педагогіки, де здійснюється підготовка вчителя іноземних мов для початкової школи) мають змогу отримати певні знання й уміння при *Лабораторії електронного навчання (E-learning Laboratory)*, яка функціонує в межах фінансування наукового проєкту, що передбачав створення *Центру інновацій, технічних і природничих знань* (Tuczyński, 2022). *Висновок*: у Жешувському університеті частково забезпечено умови для формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання.

*Університет імені Марії Склодовської-Кюрі (м. Люблін).*

Підготовка вчителя іноземних мов здійснюється на філологічному факультеті університету (спеціальність прикладна лінгвістика, спеціалізація вчительська: англійська, німецька, французька, португальська, іспанська, російська). Аналіз навчальних планів дає підстави стверджувати, що студенти мають можливість пройти спеціальну підготовку до організації певних форм електронного навчання, оскільки на третьому курсі бакалаврської програми студентам пропонується навчальна дисципліна «*Nowe media w dydaktyce w szkole*» (Сучасні технології в шкільній дидактиці), 15 академічних годин семінарських занять, в межах якої студенти мають змогу опрацювати питання організації змішаного навчання, специфіки моделювання курсу й окремих уроків тощо. Окрім цього, у навчальних програмах окремих дисциплін (наприклад, «*Дидактика першої іноземної мови*») передбачається опрацювання тем, спрямованих на підготовку

майбутніх учителів до проведення уроків з використанням мережі Інтернет. Окрім цього, університет пропонує для студентів окрему університетську платформу – Wirtualny Kampus (Віртуальний кампус) – на базі Moodle, де викладачі можуть розмістити розроблені ними навчальні курси для використання у дистанційному чи змішаному форматі (<https://kampus.umcs.pl/course/index.php?categoryid=4325>). Окремі курси пропонуються у вільному доступі (наприклад, курс «Kultura języka polskiego»), інші – закриті і потребують персонального запису у навчальну групу. Традиційно тут розміщені загальноуніверситетські дисципліни, однак вони можуть слугувати для студентів філологічного факультету як приклади моделювання курсу, розробки дидактичного забезпечення тощо. *Висновок:* в Університеті імені Марії Склодовської-Кюрі забезпечено умови для формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання.

*Зеленогурський університет (м. Зелена Гура).*

Характеристика процесу формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в реалізації змішаного навчання у цьому університеті здійснюється на гуманітарному факультеті (<https://webapps.uz.zgora.pl/syl/index.php?/main/studyPlan/60842>). Специфіка цього процесу схожа до тієї, що представлена в описі Ягеллонського університету, тому робимо *висновок* про те, що у Зеленогурському університеті не забезпечено умов для формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання (Приклад навчального плану підготовки вчителя іноземних мов у цьому університеті подано в додатку А).

*Університет імені Адама Міцкевича у Познані (м. Познань).*

Підготовка вчителя іноземних мов здійснюється на факультеті англістики та факультеті прикладної лінгвістики (спеціалізація вчительська). Аналіз навчальних планів дає підстави стверджувати, що студенти не мають

можливість пройти спеціальну підготовку до організації певних форм електронного навчання. У навчальних програмах окремих дисциплін (наприклад, «Дидактика англійської мови») передбачається опрацювання тем, спрямованих на підготовку майбутніх учителів до проведення уроків з використанням мережі Інтернет та сучасних інформаційних технологій (<https://lms.amu.edu.pl/snjl/mod/folder/view.php?id=32046>). Окрім цього, факультет прикладної лінгвістики пропонує для студентів навчальні дисципліни за вибором, серед яких пропонується курс «Creating Active, Inclusive and Internationalised Learning Environment in a Language Classroom», у межах якого пропонуються теми для опрацювання студентами: Flipped Classroom, Project-Based Learning, Storyline Approach, Design Thinking, CLIL (Content and Language Integrated Learning) Approach, UDL (Universal Design for Learning), Kolb's Experiential Learning Cycle, які власне спрямовані на формування методичної компетентності у моделюванні занять змішаного навчання. *Висновок:* в Університеті імені Адама Міцкевича у Познані частково забезпечено умови для формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання.

*Варшавський університет (м. Варшава).*

Підготовка вчителя іноземних мов здійснюється на факультеті неофілології та факультеті прикладної лінгвістики (спеціалізація вчительська: англійська, німецька, французька, іспанська, італійська, арабська, російська). Аналіз навчальних планів дає підстави стверджувати, що студенти не мають можливості пройти спеціальну підготовку до організації певних форм електронного навчання, оскільки як в навчальному плані бакалаврської програми, так і магістерської відсутні спеціальні дисципліни. У навчальних програмах окремих дисциплін, котрі доступні на внутрішній віртуальній платформі університету Usos-web (наприклад, «Дидактика іноземної мови», «Основи дидактики»), передбачається опрацювання тем, спрямованих на підготовку майбутніх учителів до



проведення уроків з використанням мережі Інтернет; на цій же платформі викладачі розміщують записані ними лекції як до всього курсу, так і до окремих тем, які студенти мають можливість переглянути у дистанційному режимі (<https://ia.uw.edu.pl/dla-studentow/studia-i-stopnia/sciezka-nauczycielska>). Окрім цього, університет пропонує для студентів окрему університетську платформу – Open University на базі Youtube, де викладачі можуть розмістити розроблені ними та записані лекції для опрацювання студентами у змішаному форматі навчання; тут також можна переглянути лекції гостьових професорів університету, інавгураційні промови тощо (<https://www.youtube.com/@uniwersytetotwartyuniwersy7028>). *Висновок:* у Варшавському університеті частково забезпечено умови для формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання.

Аналіз змістового й організаційного аспектів підготовки майбутніх учителів іноземних мов у згаданих вище університетах Польщі дає підстави зробити загальний висновок про те, що вища школа лише частково забезпечує або не забезпечує взагалі умови для формування у студентів методичної компетентності у реалізації змішаного навчання. Результати аналізу подані у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

*Змістовий аспект підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання в університетах Республіки Польща*

	<i>Я</i> <i>ге</i> <i>лл</i> <i>о</i> <i>нс</i> <i>ьк</i> <i>и</i> <i>й</i> <i>ун</i> <i>ів</i> <i>ер</i> <i>си</i> <i>т</i> <i>е</i> <i>т</i>	<i>Ж</i> <i>е</i> <i>ш</i> <i>ув</i> <i>сь</i> <i>ки</i> <i>й</i> <i>ун</i> <i>ів</i> <i>ер</i> <i>си</i> <i>т</i> <i>е</i> <i>т</i> <i>е</i> <i>т</i>	<i>Уні</i> <i>вер</i> <i>си</i> <i>те</i> <i>т</i> <i>іме</i> <i>ні</i> <i>Ма</i> <i>рії</i> <i>Скл</i> <i>одо</i> <i>всь</i> <i>кої-</i> <i>Кю</i> <i>рі</i>	<i>Зе</i> <i>ле</i> <i>н</i> <i>ог</i> <i>ур</i> <i>сь</i> <i>ки</i> <i>й</i> <i>ун</i> <i>ів</i> <i>ер</i> <i>си</i> <i>т</i> <i>е</i> <i>т</i>	<i>У</i> <i>ні</i> <i>ве</i> <i>рс</i> <i>и</i> <i>т</i> <i>е</i> <i>т</i> <i>ім</i> <i>ен</i> <i>і</i> <i>А</i> <i>д</i> <i>а</i> <i>м</i> <i>а</i> <i>М</i> <i>іц</i> <i>ке</i> <i>ви</i> <i>ча</i>	<i>Ва</i> <i>ри</i> <i>авс</i> <i>ьки</i> <i>й</i> <i>уні</i> <i>вер</i> <i>си</i> <i>т</i>
Наявність спеціальних дисциплін у навчальному плані	–	–	+	–		–
Наявність цифрових ресурсів на платформах університету	–	–	+	–	+	+
Наявність спеціальних тем у навчальних програмах педагогічних і методичних дисциплін	–	+	+	–	+	+

Натомість низка приватних польських закладів вищої освіти пропонує платне післядипломне навчання за напрямом підготовки до організації різних форм електронного навчання. Традиційно це заклади, що орієнтовані на сферу економіки та бізнесу чи банківської справи. Таким, до прикладу, є курс післядипломного навчання «Дистанційне навчання – методи і техніки

(Kształcenie zdalne – metody i techniki)», що пропонується Університетом WSB (Wyższa Szkoła Bankowa) Merito (<https://www.merito.pl/studia-i-szkolenia/studia-ii-stopnia-z-podyplomowymi/kierunki-i-specjalnosci/pedagogika>) – приватний заклад вищої освіти із філіями в одинадцяти містах Польщі, в тому числі Бидгощі, Катовіцах, Гданську, Вроцлаві, Ополю, Познані, Варшаві та ін. Курс передбачений на навчання у двох форматах – 50% очного та 50% дистанційного. Ціна курсу – 3500 злотих. В анотації до курсу можна дізнатися про те, що пропонована програма післядипломного навчання озброїть випускників новими компетентностями в організації та проведенні дистанційного навчання в синхронному та асинхронному режимах, знаннями щодо дизайну навчальної програми, лекцій та онлайн-занять з урахуванням методології дистанційного навчання та засад активної освіти, а серед модулів, що пропонуються для опрацювання, є такі теми, забезпечують формування методичної компетентності в реалізації змішаного навчання для вчителя загалом, однак навчальний матеріал можна адаптувати для конкретного вчителя-предметника, в тому числі вчителя іноземних мов: 1) Модуль «Освітній онлайн простір як навчальне середовище» (20 год.) – тут пропонуються для вивчення чотири теми: безпека в Інтернеті; стандарти систем електронного навчання; моделі навчання в електронному навчанні; ресурси та інструменти, що використовуються у віддаленій роботі; методологія та психологія дистанційного навчання; 2) Модуль «Правові аспекти та цифрові інструменти підтримки навчальних процесів» (16 год.): юридичні аспекти дистанційного навчання та авторське право в онлайн-освіті; цифрові ресурси та інструменти підтримки процесів дистанційної освіти; 3) Модуль «Планування та організація дистанційного навчання – платформа MOODLE» (30 годин): канали зв'язку та засоби віддаленої роботи; роль електронного вчителя в процесі дистанційного навчання; стратегії активізації студентів під час занять в електронному форматі; створення навчальних матеріалів та

розміщення їх на платформі; оцінювання навчальних досягнень і моніторинг у дистанційному навчанні; 4) Модуль «Організація навчання на освітній платформі у формі синхронного майстеркласу» (36 год.) спрямований на комерційних аспектах; 5) Модуль «Створення курсів та проведення online занять» (32 год.): створення індивідуального курсу, супровід освітнього процесу; урок, створення дидактичного матеріалу з використанням цифрових засобів, підготовка сценарію уроку, організація освітнього процесу; 6) Модуль «Активна дистанційна освіта» (24 год.); 7) Модуль «Ринок електронного навчання – сучасні технології дистанційного навчання» (6 год.): ринок освітніх технологій; напрямки розвитку сервісів електронного навчання (Додаток В). Запропонований зміст курсу вважаємо цінним для розробки моделі формування методичної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов в Україні, яка враховуватиме розробку польських колег. Характеристику моделей підготовки вчителя буде здійснено у третьому розділі роботи.

Ситуація з підготовкою майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання не є специфічною в польських університетах, оскільки схожу тенденцію можна спостерігати і для інших фахівців. Загалом, електронне навчання не є популярним у вишах, хоч майже всі вищі навчальні заклади декларують наявність сучасної технічної бази. І. Маленьчик та Б. Гладиш (Maleńczyk & Gładysz, 2019) проаналізували практику реалізації електронного навчання у 139 польських університетах (на момент 2019 року) і виявили, що практично 50 % освітніх закладів не використовують наявне технічне забезпечення, не мають відповідних платформ, викладачі не залучені до такого формату організації освітнього процесу.

Водночас за останні три-чотири роки з'явилося чимало публікацій, в котрих автори рапортують про впровадження змішаного навчання у вищій школі Польщі, пропонують рекомендації та поради на основі практичного досвіду організації змішаного навчання під час пандемії коронавірусу.

Зокрема, автор Томаш Кнопік (Tomasz Knapik), що співпрацюють із Центром розвитку освіти (Ośrodek Rozwoju Edukacji) при Міністерстві освіти і науки Республіки Польща у 2022 році опублікував посібник для учителів «Дистанційна освіта ближче до учнів. Добрий досвід» (Knapik, 2022), в котрому лаконічно представлені основні питання організації дистанційного та змішаного навчання (останнє автор не зовсім коректно називає гібридним, однак це пов'язано із загальною тенденцією польських освітян – не розмежуванні понять гібридного та змішаного навчання (Steele, 2020); останнє інколи має назву комплементарного у публікаціях польських авторів), більше того, автор пропонує рекомендації для учителів усіх рівнів шкільної освіти – від початкової до старшої школи: характеристика дистанційного навчання – проблеми і позитивний досвід; моделі дистанційного навчання; цифрові засоби для проведення онлайн уроку; методи і форми роботи під час онлайн уроку; стратегії активізації учнів за допомогою електронного вчителя; компетентності вчителя, що проводить онлайн навчання, способи комунікації з учнями за допомогою цифрових засобів; оцінювання навчальних досягнень учнів онлайн та ін.

Польські науковці вважають, що вища освіта увійшла в період пандемії більш підготовленою до електронного навчання, ніж шкільна освіта, оскільки університети Польщі упродовж кількох останніх років перед ковідом інколи проводили заняття за допомогою змішаного навчання, яке сприймалося як привабливе доповнення до традиційної очної освіти. Проте жоден із провідних польських університетів не вирішив у більшій мірі перейти до цифрової освіти до початку 2020 року, а платформа Moodle переважно використовувалася як сховище файлів (презентацій, текстових матеріалів, електронних книг, наукових статей, завдань), а не справжнім активним навчальним середовищем (Romaniuk et al., 2020).

Вивчаючи проблему готовності польських учителів іноземних мов до проведення уроків у змішаному форматі, Wysocka-Narewska (Wysocka-

Narewska, 2021) провела опитування 9 учителів у школі міста Бендзин (Сілезьке воєводство). Результати дослідження авторки свідчать про те, що через відсутність належної підготовки, брак знань і досвіду вчителі відчували значні труднощі у проведенні занять з іноземної мови у змішаному форматі під час пандемії, особливо в активізації мовленнєвої діяльності учнів, виконання ними письмових творчих завдань. Важко було теж із поведінкою учнів під час онлайн уроків. Досвід оцінювання навчальних досягнень учнів теж був проблемним. Найуспішнішими виявилися завдання для навчання читання, про що також зазначено у науковій літературі як той вид іншомовної комунікативної діяльності, котрий має значні можливості в активізації навчальної діяльності учнів у змішаному навчанні (Szymańska & Kaczmarek, 2011). Усі вчителі, що брали участь в опитуванні, зазначили, що потребують спеціальної професійної підготовки до організації дистанційного та змішаного навчання.

Навіть після цілого року дистанційного навчання, зумовленого пандемією коронавірусу, упродовж котрого адміністрації як вищих, так і середніх загальноосвітніх закладів приділили значну увагу щодо належної підготовки учителів до організації такого навчання, лише десята частина польських педагогів (згідно з даними дослідження Польського економічного інституту у грудні 2020 року (Gajderowicz & Jakubowski, 2020, с. 14) вважають, що достатньо підготовлені до проведення уроків онлайн. Результати дослідження інших авторів ще більше невтішні – тут лише 8 відсотків учителів оцінюють свою готовність позитивно (Plebańska et al., 2020). Саме тому, вважає А. Rabian (2022), спроба трансформувати чи перекваліфікувати вчителів на електронних викладачів – це процес, до якого повинні бути залучені працівники університетів. Однак, на думку згаданої вище авторки, це не просте завдання, оскільки все залежить від системи управління університетами, кадрового потенціалу та професіоналізму самих викладачів університетів. Слід також розглянути проблему так званого

«цифрового відчуження» — чимало вчителів з багатим досвідом є прекрасними педагогами, однак не вміють працювати з сучасними технологіями і використовувати їх у навчальному процесі (в тому числі у змішаному форматі), тобто не володіють найкращими методами інтеграції технологій у навчальний процес, а тому чинять опір у намаганні адміністрацій шкіл заповнити цю прогалину у їх професіоналізмі.

Водночас, слід зазначити, що польські вчителі мали можливість отримати спеціальну підготовку до організації дистанційного та змішаного навчання ще з 2013-2014 років, бо саме в той період був реалізований проєкт Європейського Союзу, що мав назву „N@uczyciel – przygotowanie nauczycieli do stosowania e-learningu w nauczaniu i samokształceniu” (Вчитель – підготовка вчителів до застосування е-навчання у викладанні та самоосвіті), фінансований пріоритетовим завданням *Європейського соціального фонду ІХ: Розвиток освіти та компетенцій у регіонах, пункт 9.4 – висококваліфіковані кадри системи освіти*. Програма підготовки складалася із 5 модулів і передбачала опрацювання тем цих модулів за 100 академічних годин (40 годин стаціонарних та 60 годин роботи онлайн). Підсумком програми була розробка власного курсу для використання його у дистанційному чи змішаному навчанні.

Доцільним у контексті роботи є також аналіз процесу впровадження у навчальний процес польських закладів вищої освіти онлайн-курсів чи MOOCs, які використовуються як самостійний освітній продукт або як елемент змішаного навчання (про що велася мова у першому розділі дисертації).

Перший онлайн-курс для масового використання студентами з'явився в Польщі в 2014 році в Краківському технологічному університеті (Akademia Górniczo-Hutnicza) – одному з провідних технологічних вишів країни – стартував проєкт “Zintegrowany Programme Rozwoju Akademii Górniczo-Hutniczej, 2014-2020», де одним із завдань була розробка інструментів

інформаційної підтримки закладів вищої освіти та проектування відкритих освітніх ресурсів. Університет створив платформу відкритих освітніх ресурсів набагато раніше, ще у 2010 році, однак перші ресурси, що з'явилися на платформі, важко було назвати MOOCs. Ягеллонський університет був другим закладом вищої освіти у Польщі, котрий долучився до пропагування створення відкритих освітніх ресурсів, і в 2016 році спільно з фондом Competicus Center було запущено платформу для першого електронного університету в країні під назвою Competicus College, пропонуючи MOOCs з низки дисциплін.

У 2018 році Міністерство освіти і науки Польщі реалізувало централізований проект під назвою NAVOICA із залученням кількох університетів, створивши колекцію з 87 MOOC. У 2020 році його було перетворено на платформу під назвою «Polish MOOC», яка постійно розвивається, і тепер пропонує 176 відкритих курсів для студентів у різних сферах різними мовами (польською, англійською, українською, російською та німецькою). Такі університети, окрім зазначених вище, є лідерами у співпраці з Navoica: Сілезький університет – 20 курсів MOOC; по 7 курсів було розроблено Вищою школою бізнесу та Науково-технічним університетом у Бидгощі. Шість курсів представлені Західно-Поморською школою бізнесу в Щецині, чотири курси зареєстровані від Політехнічного університету Білостока. Аналіз представленості MOOC університетами та рейтингу університетів свідчить, що лідери розвитку MOOC також займають провідні позиції у рейтингах: за польським національним рейтингом “Perspektywy”, Ягеллонський університет займає 1 місце, а Краківський технологічний університет посідає четверту сходинку. Ці ж університети можна знайти в рейтингу найкращих університетів світу, де Ягеллонський університет є найкращим серед польських університетів, а Краківський технологічний університет займає третю позицію. Отже, можемо підсумувати про те, що ідея створення навчальних ресурсів (зокрема



MOOCs) має майже десятилітню історію в Польщі, однак її розвиток досить повільний і базується на особистій ініціативі окремих викладачів університетів, здебільшого задіяних у технологічній освіті.

Як свідчить аналіз університетської документації та згаданих вище навчальних програм, підготовка педагогів до організації змішаного навчання у Польщі концентрується на загальних аспектах і рекомендаціях, без урахування специфіки предмету, що викладає вчитель. Тобто увага практично не приділяється специфіці організації змішаного навчання з іноземних мов, що вважаємо не зовсім ефективною стратегією.

Отже, можемо підсумувати про певні протиріччя у сфері підготовки вчителя іноземних мов до організації змішаного навчання: з *одного боку* наявні публікації про значний поступ у цьому процесі, підготовлені відповідні навчальні матеріали, рекомендації, посібники, є можливість проходження необхідного навчання чи стажування (різноманітні проєкти Європейського Союзу спрямовані на фінансування таких навчань), прописані кваліфікаційні вимоги щодо вмінь і компетентностей майбутніх учителів іноземних мов, серед яких згадується цифрова компетентність, вміння використовувати цифрові засоби у навчанні учнів, *однак з іншого* – реальна практика як дипломованих учителів, так і підготовки майбутніх педагогів в університетах певним чином його нівелює.

У наступному підрозділі запрезентовано характеристику організаційно-змістової підготовки майбутніх учителів іноземних мов з метою формування у них методичної компетентності у реалізації змішаного навчання, яка практикується в австрійських університетах.

### **2. 3. Специфіка підготовки майбутніх учителів іноземних мов до реалізації завдань змішаного навчання в університетах Австрії**

Австрійський досвід впровадження електронного навчання досить різноманітний.

На урядовому рівні розвиток електронного навчання стартував з 2000 року, коли у 2000-2006 роках Міністерство освіти Австрії виступило з ініціативою консолідації та спеціального фінансування заходів впровадження нових технологій в освіті в межах *проекту eFit Austria*, який отримав спеціальне фінансування федерального уряду, зокрема, ІТ-інфраструктури австрійських шкіл. Проект eFit Austria досягнув повного підключення австрійських шкіл до Інтернету, а також стимулював та пізніше уможливив реалізацію інших інноваційних ідей і проектів. До прикладу, у 2007 році Міністерство освіти започаткувало ініціативу *Futur(e)Learning* для підтримки нових форм викладання та навчання з використанням сучасних інформаційних технологій в освіті. Futur(e)Learning підтримує сучасні підходи до навчання, відходячи від традиційного класу, орієнтованого на вчителя, популяризуючи індивідуальні навчальні траєкторії з використанням таких платформ Moodle, dotLRN, Ilias. Серед інших успішних освітніх проектів можна зазначити *eContent*, сутність якого полягає в тому, що були створені предметно-орієнтовані освітні портали, тобто програмне забезпечення для викладання/навчання та електронні навчальні матеріали, які розробляються спеціально для навчання, можуть тепер пропонуватися не лише через відповідних визначених Міністерством провайдерів (освітні сервери у федеральних провінціях), але також через незалежні предметні сервери та так звані шкільні кластери eContent. Тематичні портали дозволяють онлайн-доступ відповідно до теми, що дає змогу залучати авторів навчальних цифрових ресурсів, шкіл і редакторів освітніх серверів, а також

розробляти навчальні матеріали для широкого кола предметів. Зальцбурзьке дослідження (Hornung-Prähauser&Mayringer, 2006) щодо використання матеріалів електронного вмісту встановило, що приблизно 20% шкіл використовували ресурси електронного навчання з таких порталів. Інший проєкт, під назвою Bildungspool Austria – освітній портал Міністерства освіти Австрії (<http://www.bildung.at>), котрий пропонує єдине місце для всіх заходів, спрямованих на вдосконалення електронного навчання, прагнучи стати інформаційним центром електронних ресурсів для вчителів та учнів Австрії. *Проект Віртуальної школи (Virtuelle Schule, <http://www.vimeo.com/2471413>)* спочатку був створений як посередник (інтерфейс) між Австрією та Європейською шкільною мережею (EUN), щоб представити через Інтернет огляд освітнього внеску Австрії та її участі в європейських ініціативах впровадження інформаційних технологій в освіту. Він також додатково сприяє розробці та класифікації електронного контенту та бере на себе активну та провідну роль у розвитку австрійського освітнього онлайн контенту. *Проект електронного навчання eLSA* започаткований Міністерством освіти, науки та культури Австрії з метою оцінювання якості загальнонаціонального впровадження електронного та змішаного навчання в середніх школах. Його завдання полягає в тому, щоб усі учні початкових класів середньої освіти отримали досвід електронного навчання. У 2002 році eLSA розпочався як пілотний проєкт із дев'ятьма школами, розташованими в одній із дев'яти австрійських провінцій. Кожна зі шкіл-учасниць створила принаймні один основний «клас eLSA», спрямований на впровадження електронного навчання з усіх предметів. Однією з цілей пілотного проєкту eLSA (як і eLSA II) є поглиблене вивчення вчителями освітніх можливостей обраної навчальної платформи (Blackboard, Moodle, WeLear тощо). На сьогодні таких шкіл є багато, вони мають інноваційну репутацію (на думку батьків, інших stake-холдерів), їх шкільне обладнання й інфраструктура завжди оновлюється. Завдяки цьому проєкту значно зросла медіа та цифрова

компетентність учителів. Учні високо оцінюють нові методи навчання, вони мотивовані й усвідомлюють динаміку зростання рівня їхніх знань, як технологічних, так і предметних. eLSA стимулює співпрацю вчителів до командної колаборації, розвиває здатність учнів брати відповідальність за результати своєї навчальної діяльності (Hummer, 2012). За поданим нижче посиланням можна ознайомитися зі звітом про участь у проєкті однієї з австрійських шкіл Відня – Гьоте гімназії (<https://www.oecd.org/education/ceri/49747516.pdf>).

Розуміючи значущість підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в сучасному освітньому середовищі, котре передбачає онлайн взаємодію з учнями у процесі електронного навчання (дистанційного, змішаного, гібридного тощо), Nöhre (2020) провів дослідження можливостей електронного навчання для викладання іноземних мов, зокрема у віртуальному середовищі, з використання доданої реальності, в якому зосередив свою увагу, посилаючись на національні (австрійські) вимоги (Gesamte, 2019), на готовність учителів до такої діяльності, формуючи в учнів вміння і компетентності у використанні цифрових медіа продуктивно, змістовно та критично.

З перспективи Австрії термін «дистанційне навчання», відповідно до Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020, с. 15), відноситься до конкретних форм навчання, котрі дають змогу учням чи студентам навчатися у вибраними ними місці і часі, однак де основна увага приділяється досягненню освітніх цілей шляхом самостійного навчання, що робить цей процес більш гнучким, ніж традиційні форми навчання, які вимагають відвідування місця як викладачами, так і студентами.

Для організації такого навчання освітяни повинні володіти цифровою компетентністю. Hobbs&Coiro (Hobbs, 2017; Hobbs&Coiro, 2019, с. 402,) дають детальне визначення цифрової компетентності для освітнього контексту, поділяючи її на вісім складових, де перші чотири є актуальними

для всіх форм медіа: здатність аналізувати повідомлення та оцінювати їх достовірність і якість; здатність використовувати медіа як форму самовираження і спілкування; усвідомлення процесів інтерпретації значень медіа змісту; і здатність збалансувати переваги та ризики використання медіа-контенту в соціально відповідальний спосіб. Інші чотири компоненти пов'язані виключно з цифровими технологіями: здатність брати участь у функціонуванні спільної цифрово-знаннєвої спільноти; здатність використовувати цифрові тексти, інструменти та технології для навчання; усвідомлення того, як цифрові тексти циркулюють як культура; здатність отримувати нові компетенції у використанні цифрових технологій шляхом самонавчання. У моделі цифрової компетентності, зосередженій на вищій освіті та дослідницькій діяльності, Joint Information Systems Committee (JISC) описує сім елементів цифрової компетентності: інформаційна грамотність (пошук, інтерпретація, оцінка, управління та обмін інформацією); медіаграмотність (критичне читання та творче створення академічної та професійної комунікації в різних медіа); спілкування та співпраця (участь у цифрових мережах для навчання та дослідження); управління кар'єрою (керування цифровою репутацією та онлайн-ідентифікацією); ІКТ-грамотність (прийняття, адаптація та використання цифрових пристроїв, програм і послуг); навчальні вміння (ефективне навчання в технологічно багатих середовищах, як формальних, так і неформальних); та цифрові стипендії (участь у нових академічних, професійних і дослідницьких практиках, які базуються на цифрових системах) (Savage & Barnett, 2015, с. 19). Інша модель цифрової компетентності, розроблена Національним фондом освітніх досліджень (NFER, National Foundation for Educational Research), містить вісім компонентів: цифрові медіа в контексті функціональних умінь, креативність, критичне мислення та оцінювання, культурне та соціальне розуміння сутності цієї компетентності, співпраця,

вміння знаходити та відбирати інформацію, ефективне спілкування онлайн та електронна безпека (Hague & Payton, 2010).

Водночас, Nöhreer зазначає, що для опанування такою компетентністю, педагоги повинні брати участь у відповідному навчанні, де вони зможуть отримати досвід використання цифрових технологій у навчальному процесі, особливо із залученням стратегій навчання у співпраці (Nöhreer, 2020, с. 23), бо «інтеграція онлайн навчання у співпраці у процесі професійної підготовки виходить за межі класної кімнати» і тому підтримує адаптивність у навчанні, врахування специфіки індивідуальності у навчанні (Parachristos et al. (2010). У дослідженні Venable (2010) наголошується на необхідності професійної підготовки педагога до використання сучасних технологій безпосередньо на робочому місці (організація відповідних тренінгів) для того, щоб вчителі могли отримати належну технологічну підтримку у процесі підготовки. Shea and Bidjerano (2010) запропонували інтерактивну модель формування цифрової компетентності, наголошуючи на важливості створення так званої Спільноти дослідників (the Community of Inquiry), в якій активною є участь педагога і так звана соціальна присутність, тобто участь усіх учасників навчального середовища у співпраці заради досягнення спільних навчальних цілей. Натомість Wu et al. (2010) розробили модель BELS (Blended Learning System), в якій береться до уваги задоволення від навчання, яке безпосередньо впливає на якість навчання, відповідність навчальних очікувань і досягнутих результатів, так само, як і комп'ютерні вміння, зміст навчання, технологічна функціональність. Апробація розробленої моделі довела її ефективність у сприянні взаємодії студентів у процесі навчання.

Австрія, подібно як і Республіка Польща, має свою платформу онлайн ресурсів, на якій, в основному представлені масові відкриті онлайн курси (MOOCs) – iMooX (Ebner, 2019), котру можна знайти за посиланням <https://imoox.at/mooc/>; платформа є членом Європейського Консорціуму розробників MOOC (European MOOC Consortium, EMC). На кінець 2023 року

на платформі представлено 149 курсів університетського рівня, розроблені викладачами провідних австрійських університетів (котрі є офіційними партнерами проєкту), серед яких такі, як: Віденський університет прикладних наук, три університети з м. Грац (Медичний університет, Технологічний університет, котрий є лідером серед кількості розроблених курсів – 60 MOOCs, та Університет міста Грац, the University of Graz, котрий займає другу позицію у рейтингу із 20 ресурсами), Класичний та Технологічний університети Відня (останній представлений на платформі 18 курсами, що ставить його на третю лідерську позицію), університети Клагенфурта, Інсбрука (Університет імені Леопольда і Франца) та інші. Усі представлені курси на платформі є у вільному доступі, безкоштовні, для їх опанування потрібно лише зареєструватися, причому реєстрація теж безкоштовна. Цікавим є той факт, що Університет міста Грац (класичний) пропонує більшість своїх курсів власне у напрямі підготовки педагогів до реалізації електронного навчання. Зокрема на платформі представлені такі курси: *Using and Creating Open Educational Resources* (Використання та створення відкритих навчальних ресурсів), *Teaching and Learning with Digital Media (I and II)* – два курси «Викладання і навчання з цифровими засобами», *Learning Analytics for Higher Education* (Навчальна аналітика для вищої школи), *Challenge-based Learning in Higher Education* (Навчальні виклики у вищій школі).

Отже, можна помітити, що викладачі університетів міста Грац найбільш задіяні у формуванні національних підходів австрійської вищої освіти до використання можливостей електронного навчання. До прикладу, викладачі Технологічного університету у м. Грац (Braun et al., 2021) пропонують впровадити стратегію підготовки студентів – майбутніх учителів – до опанування змісту університетського курсу шляхом опрацювання ними спершу онлайн курсу (у форматі так званого pre-MOOC курсу) як певного підготовчого етапу, власне наголошуючи на тому, що pre-MOOCs можна

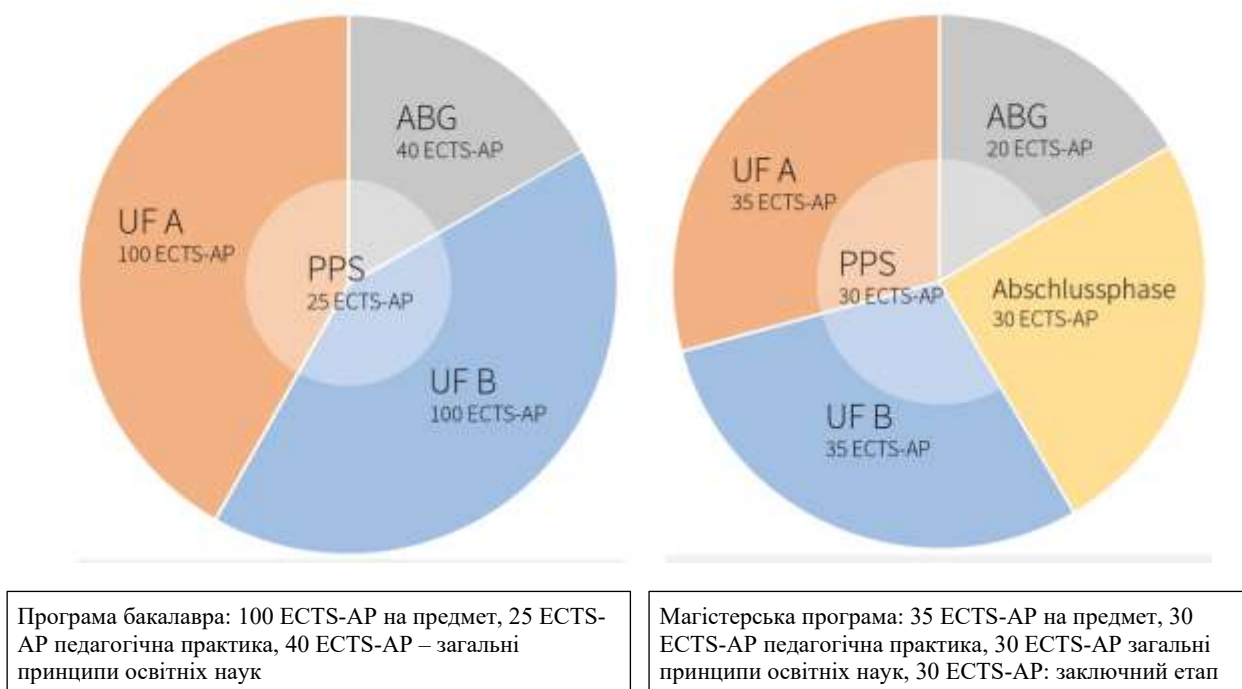
систематично використовувати в організації змішаного навчання як елемент змістового насичення очного навчання в режимі онлайн (Ebner, 2013), а також частково до ідеї «перевернутого класу (flipped-up classroom)», що вважається однією зі складових змішаного навчання. Водночас автори стверджують, що не всі MOOCs можна використовувати для змішаного навчання, тому пропонують низку кроків для переформатування існуючих розроблених онлайн курсів у такі, які б мали успіх у навчальному процесі. Ідеї згаданих вище науковців більше стосуються підготовки фахівців технологічного профілю та викладачів технічних вишів, їх можна використати для адаптації цифрових навчальних ресурсів, наявних на навчальних платформах України. Проаналізуємо детальніше ці кроки: 1) перегляд змістово-організаційного наповнення курсу відповідно до моделі ADDIE (акронім від «analysis, design, development, implementation and evaluation»): тут автори пропонують проведення аналізу навчальних потреб студентів, визначення (навчання) цілей, розподіл цілей на підцілі, визначення знань, необхідних для досягнення підцілей, визначення змісту навчання, розробка тестів на основі критеріїв та/або інших заходів оцінювання, розробка методичної стратегії викладу навчального матеріалу, розробка матеріалів і використання медіа, проведення формального та/або підсумкового оцінювання навчальних досягнень студентів, а також оцінювання змісту курсу самими студентами для забезпечення якості курсу та їх задоволеності; 2) необхідні ресурси (їх перевірка, доопрацювання) та можливості: навчальні відео та платформа MOOC – тут автори рекомендують ретельно оцінювати затрати часу на розробку певного навчального змісту викладачем відносно того навчального результату, який буде отриманий студентами, тобто фактично йде мова про навчальний ефект від змісту навчальних ресурсів, а не їх зовнішньої форми; 3) перевірка умов, можливостей і труднощів онлайн або «віртуального навчання» в університеті.



З метою вивчення специфіки формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в реалізації змішаного навчання в австрійських університетах, ми проаналізували навчальні плани професійної підготовки таких учителів, а також навчальні програми окремих дисциплін, зокрема тих, що відповідають за методичний компонент. До переліку закладів вищої освіти для нашого аналізу ми обрали ті, що є лідерами в розробці онлайн ресурсів і займаються підготовкою майбутніх учителів іноземних мов (як було з'ясовано вище), а також намагалися врахувати географічну представленість Австрії (як раніше було зроблено у випадку Польщі): *Університет Відня, Університет міста Грац, Університет Клагенфурта, Університет імені Леопольда і Франца міста Інсбрук, Університет міста Зальцбург, Університет імені Йоганна Кеплера в місті Лінц.*

*Університет Відня.* Програма педагогічної освіти для вчителів середньої школи (загальної освіти) складається з програми бакалавра та програми магістра. Мінімальна тривалість навчання – 12 семестрів (з яких 8 семестрів припадають на освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра і 4 семестри – на рівень магістра). Студенти обирають два навчальні предмети відповідно до своїх інтересів (або один навчальний предмет і одну спеціалізацію) і здобувають пов'язані з предметом академічні та дидактичні знання, а також знання загальних принципів освітніх дисциплін. Усі навчальні дисципліни згруповані в одинадцять тематичних модулів. Крім того, студенти мають пройти педагогічну практику, на яку відводиться 25 кредитів ECTS на рівні бакалаврату (сюди входять години як пасивної, так і активної педагогічної практики, де на останню припадає 7 кредитів) та 30 кредитів упродовж навчання в магістратурі (з яких 18 кредитів становить активна педагогічна практика). Залежно від зацікавленості студента, можна обрати два предмети (або предмет і спеціалізацію), також можна обрати

спеціалізацію з третього предмету, вступивши на програму для здобуття додаткового ступеня (див. рис. 6).

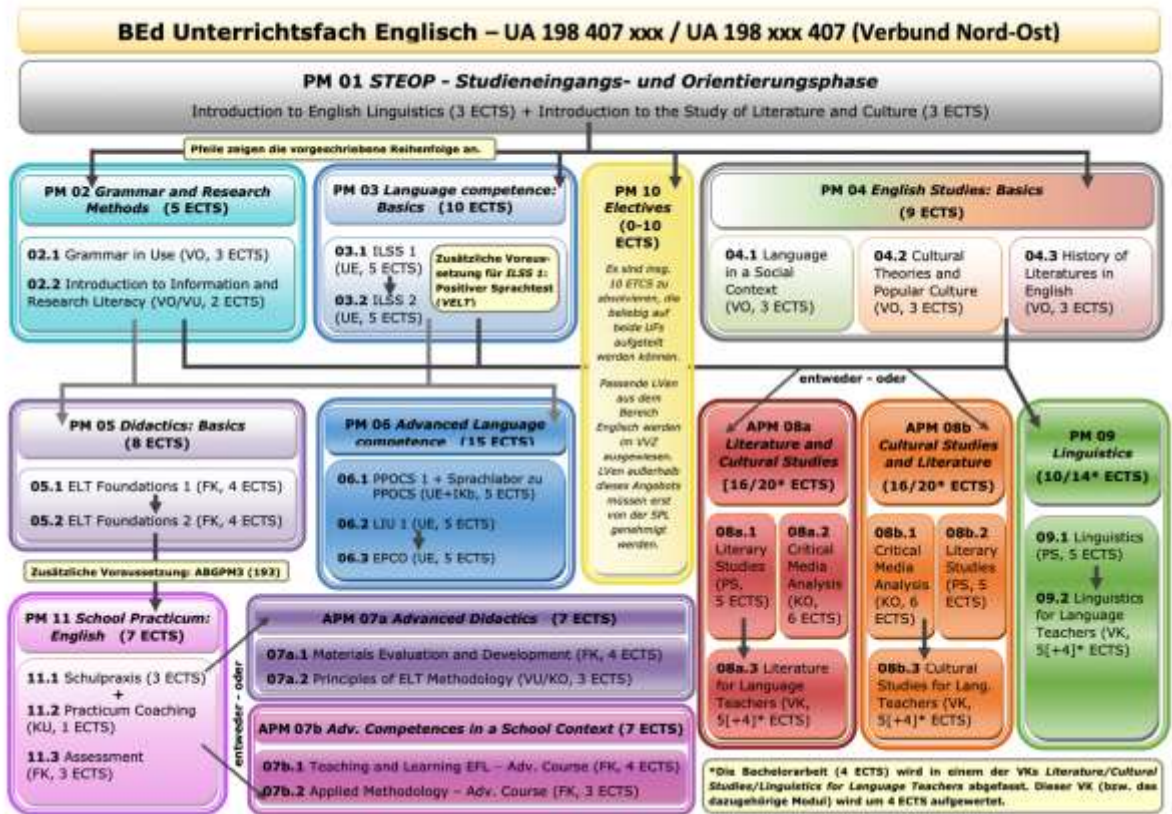


*Рисунок 6. Структура навчального плану підготовки вчителя в Університеті Відня*

У блоці загальних принципів освітніх наук (ABG) студенти знайомляться з питаннями викладання та інституційними умовами навчання у школі. Значна увага тут приділяється рефлексії над власним досвідом і спостереженнями. Майбутнім учителям пропонуються курси із загальної дидактики, емпіричних досліджень викладання, а також фундаментальних освітніх теорій. Блок фахової предметної підготовки (UF) складають дисципліни, котрі безпосередньо здійснюють підготовку вчителя іноземних мов чи іншого навчального предмету. Цікавим у контексті проблеми нашого дослідження є той факт, що (принаймні) на літній семестр 2023/2024 навчального року студенти мають можливість опрацювати дисципліни в аспекті підготовки «Цифризація вчительської діяльності» (Teaching Focus on Digitization) серед блоку предметів за вибором (так званих елективних

дисциплін) в межах першого тематичного модуля (див. рис. 7). Блок складається із загального вступного семінару «Наукове цифрове навчання» та семінару з предметної дидактики (тобто, у випадку підготовки вчителя іноземних мов – з методики навчання іноземних мов). Загальний вступний семінар стосується медіа-дидактичних аспектів цифризації навчання, тоді як методичний семінар фокусує увагу на цифрових навчальних ресурсах у відповідному предметному контексті (навчанні іноземної мови). Обидва семінари включають практичне застосування цифрових навчальних ресурсів з міцним теоретичним підґрунтям. Рекомендується відвідувати спершу загальний вступний семінар або паралельно з дидактичним курсом. За позитивне опанування обох семінарів видається додатковий сертифікат (<https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/studienangebot/bachelorstudium/>).

Другою дисципліною за вибором студента у цьому блоці є курс «Цифрові трансформації», і нарешті останньою дисципліною є курс «Вивчення мови у технологічно багатому середовищі (Technology Enhanced Language Learning)». Водночас, упродовж навчання на обох освітньо-кваліфікаційних рівнях бакалавра та магістра, студенти опановують низку дидактичних і методичних дисциплін (Introduction to Information and Research Literacy, ELT Foundations 1, ELT Foundations 2, Materials Evaluation and Development, 2 Principles of ELT Methodology, 1 Teaching and Learning EFL – Adv. Course, Applied Methodology – Adv. Course), аналіз навчальних програм на 2023/2024 н. р. яких свідчить про залучення до тематичних дискусій проблем, пов'язаних із навчанням в умовах цифризації освітнього процесу, різних форм електронного навчання тощо. *Висновок:* підготовка майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання в Університеті Відня відбувається як в інтеграції з процесом формування методичної компетентності майбутнього педагога, так і з можливістю безпосередньої підготовки майбутнього педагога до організації різних форм електронного навчання, в тому числі змішаного.



*Рисунок 7. Модульна структура навчального плану підготовки вчителя іноземних мов на рівні бакалавра.*

Університет міста Грац. Університет є другим найбільшим закладом вищої освіти Австрії (після Віденського університету), де підготовка вчителів іноземних мов здійснюється на гуманітарному факультеті (<https://gewi.uni-graz.at/de/ueber-die-fakultaet/institute-und-zentren/>), із залученням викладачів двох інститутів – Інституту англійських студій (Institut für Anglistik, <https://anglistik.uni-graz.at/de/>) та Інституту освітніх досліджень і педагогічної підготовки (Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung <https://bildungsforschung.uni-graz.at/de/lehre/bachelorstudium-lehramt/>).

Навчальний план спрямований на базову професійну та науково-орієнтовану підготовку, у тісній інтеграції основ педагогіки, педагогічно-практичного навчання, предметознавства та предметної дидактики. Як і в ситуації Віденського університету, підготовка вчителя іноземних мов складається з

трьох частин: блоку дисциплін загальних основ педагогічних наук, педагогічної практики (з яких 10 кредитів ECTS активної практики) та предметних (мовних) і методичних (предметно-дидактичних) дисциплін.

Блок дисциплін загальних основ педагогічних наук складається з трьох модулів (BWG), включає 30 ECTS: освітня теорія та суспільство (BWB, 8 кредитів), вчительська професія (BWC, 12 кредитів), розвиток школи та система освіти в перехідний період (BWD, 10 кредитів). Як і у Віденському університеті, студенти Університету міста Грац мають можливість формування методичної компетентності в реалізації змішаного навчання упродовж вивчення предмету «Викладання і навчання з використанням цифрових засобів» (Lehren und Lernen mit Digitalen Medien I та II, по 2 кредити кожен), котрий входить до блоку дисциплін «Розвиток школи та система освіти в перехідний період (BWD) і є обов'язковим для вивчення. На відміну від попереднього університету, цей предмет не пов'язаний із певними дисциплінами предметно-дидактичного блоку, однак студенти також мають низку курсів за вибором, серед яких викладачі Інституту англійських студій можуть пропонувати суміжні навчальні предмети (на жаль, інформації про предмети за вибором не подано в онлайн документах університету). *Висновок:* підготовка майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання в Університеті міста Грац відбувається з можливістю безпосередньої підготовки майбутнього педагога до організації різних форм електронного навчання, в тому числі змішаного. Ми також припускаємо певну інтеграцію загальнопедагогічної та предметної підготовки майбутнього вчителя у цьому аспекті, оскільки в описі компетентній і кваліфікацій майбутнього вчителя іноземних мов наголошується на його готовності до використання можливостей цифрового навчання у процесі викладання предмету (тобто, іноземної мови).

*Університет Клагенфурта.* Підготовка вчителя іноземних мов здійснюється на факультеті гуманітарних наук, культур та педагогіки (Fakultät

für kultur- und bildungswissenschaften, <https://www.aau.at/kubi/>) на освітньо-кваліфікаційному рівні бакалавра, зокрема, кафедра англістики (<https://www.aau.at/en/english/>) безпосередньо відповідальна за фахову підготовку. Рівень магістра можна здобути зі спеціальності «Англійська мова та культура» з додатковою вчительською спеціалізацією. На бакалаврській програмі студенти повинні обрати два предмети як спеціальність. Це можуть бути або два предмети (наприклад, вчитель англійської та другої іноземної мови), або один предмет викладання та спеціалізацію – інклюзивна освіта. Програма складається з першої спеціальності (95 ECTS), обраної другої спеціальності (95 ECTS), основ загальнопедагогічних наук (освітніх основ) (40 ECTS), предметів за вибором студента (5 ECTS) і бакалаврської роботи (5 кредитів). Оскільки навчальний план підготовки вчителя іноземних мов для Університету Клагенфурта розроблений спільно з Університетом міста Грац, ми не повторюватимемо інформацію про наявність спеціальних предметів, спрямованих на підготовку майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах змішаного навчання. *Висновок:* підготовка майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання в Університеті Клагенфурта відбувається з можливістю безпосередньої підготовки майбутнього педагога до організації різних форм електронного навчання, в тому числі змішаного.

*Університет імені Леопольда і Франца міста Інсбрук.* До 2017 року підготовка вчителя іноземних мов здійснювалася в Інституті англістики, однак пізніше цей напрям підготовки перейшов до педагогічного факультету (<https://www.uibk.ac.at/fakultaeten/lehrerinnenbildung/studium/ba-ma-lehramt/>). Його специфіка з точки зору організації освітнього процесу практично не відрізняється від інших попередньо проаналізованих закладів вищої освіти, однак є певні відмінності у навчальних планах. Зокрема, у навчальному плані не передбачається, як у Віденському університеті чи Університеті міста Грац, вивчення студентами дисциплін, котрі б готували майбутніх педагогів до



професійної діяльності у цифровому навчальному середовищі. Випускники ступеня бакалавра можуть бути прийняті на роботу в австрійських школах як вчителі-предметники на обмежений період – лише на п'ять років. Для постійного працевлаштування необхідно закінчити магістратуру. Очікувані освітні результати випускника за програмою підготовки вчителя іноземних мов обох рівнів передбачають: відповідного рівня продуктивні та рецептивні іншомовні комунікативні вміння; лінгвістично обґрунтоване розуміння мови загалом і тієї, що є основною спеціальності (англійської, французької, іспанської); вміння інтерпретувати іншомовні тексти з урахуванням різноманітних контекстів; теоретичний аналіз ключових культурно-наукових проблем; країнознавчі знання (країни, мови яких вивчаються); знання сучасних досліджень у галузі викладання, вивчення та тестування іншомовної комунікативної компетентності. Загалом, програма навчання на обох освітньо-кваліфікаційних рівнях передбачає такий розподіл кредитів ECTS: по 125 кредитів на опанування першої та другої спеціальності (або спеціальності та спеціалізації), предмети загально-педагогічного циклу підготовки (60 кредитів), 30 кредитів на написання магістерської роботи і 20 кредитів на елективні дисципліни (<https://www.uibk.ac.at/fakultaeten/lehrerinnenbildung/studium/ba-ma-lehramt/#>). *Висновок:* підготовка майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання в Університеті імені Леопольда і Франца міста Інсбрук відбувається без можливості безпосередньої підготовки майбутнього педагога до організації різних форм електронного навчання. Ми також припускаємо можливість ознайомлення студентів зі специфікою професійної діяльності з урахуванням сучасних аспектів цифризації освітнього процесу у ході опанування майбутніми педагогами змісту елективних курсів, однак ми не знайшли інформації про їх перелік та зміст з документації, наявної у відкритому доступі.

Університет імені Йоганна Кеплера в місті Лінц. Університет здійснює підготовку вчителя іноземних мов (англійської, іспанської, французької, італійської, російської та латинської) на рівні бакалавра (трирічна програма) та магістра (дворічна програма) для викладання у середній загальноосвітній школі. Аналіз навчального плану свідчить про те, що університет не пропонує окремого предмету, котрий готував би майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах змішаного навчання, однак вже на рівні бакалавра студенти мають велику кількість навчальних годин на опрацювання методичних дисциплін: I курс, I семестр – 3 кредити ECTS з дисципліни *Introduction to English Language Teaching*; фактично увесь третій семестр (тут варто нагадати, що навчання в більшості австрійських вишах здійснюється триместрами упродовж навчального року) присвячений методичному блоку – 4 кредити ECTS з дисципліни *Teaching Language Skills* (навчання мовних навичок, тобто навчання граматичних, вимовних і лексичних навичок); по два кредити ECTS на дидактичні дисципліни *Written Academic Production* (навчання писемного мовлення) та *Listening and Speaking* (навчання аудіювання і навчання говоріння); II курс – у шостому семестрі три кредити ECTS відводяться на вивчення курсу *Applied Linguistics* (прикладна лінгвістика), котрий передбачає опрацювання методичних проблем, а також по одному кредиту ECTS припадає на опрацювання трьох методологій – *Research Methodology/Interpretive Approaches* (методологія проведення дослідження – якісні підходи), *Research Methodology/Fachdidaktik* (методологія проведення дослідження – фахова дидактика, тобто методологія проведення дослідження з методики навчання іноземної мови), *Research Methodology/Empirical Quantitative Methods* (методологія проведення дослідження – кількісні емпіричні підходи). Саме ці предмети опрацьовуються студентами і режимі онлайн навчання, що є певним зразком організації навчання з використанням електронного навчання. Упродовж навчання в магістратурі студенти під час першого року



навчання опановують в межах 4 кредитів ECTS предмет Advanced Planning and Assessment (планування освітнього процесу та оцінювання навчальних досягнень учнів) та три кредити з курсу Fachdidaktik (фахова дидактика), котрий пропонується для опанування в онлайн режимі). Окрім цього, студенти мають змогу користуватися спеціальним сервісом, що має назву «*Teaching-supporting media technology*» (<https://www.jku.at/en/campus/services/it-services/>), і пропонує студентам спеціальні цифрові ресурси, котрі можна використовувати в організації електронного навчання, під час проходження педагогічної практики тощо. Водночас Університет є учасником проєкту *Austrian Center for Distance Learning*, котрий передбачає здобуття ступеня бакалавра чи магістра онлайн, щоправда онлайн програми з вчительських спеціальностей цей університет не пропонує (в основному таку можливість мають ті, хто обирає технічні чи комп'ютерні спеціальності). *Висновок*: підготовка майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання в Університеті імені Йоганна Кеплера в місті Лінц відбувається в інтеграції з процесом формування методичної компетентності майбутнього педагога, що вважаємо досить успішним підходом, оскільки студенти навчаються сприймати електронне навчання як невід'ємний натуральний компонент освітнього процесу, а не штучний, відірваний від загальної навчальної траєкторії майбутнього фахівця.

*Університет імені Паріса Лодрона в місті Зальцбург* (далі за текстом – Університет Зальцбурга), один із найстарших австрійських університетів, заснований у 1622 році архієпископом Зальцбурга на той момент Парісом Лодроном як католицький бенедиктський університет. Підготовка вчителя іноземних мов тут здійснюється на факультеті культурознавчих студій (Kulturwissenschaftlichen Fakultät), кафедрою англійських та американських студій (<https://www.plus.ac.at/studium/studienangebot/lehramtsstudien/lehramtsstudien->

[ba/englisch/](#)). Тривалість навчання (за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра та магістра), як і в інших австрійських університетах, становить 12 семестрів (8 на бакалавраті та 4 в магістратурі). Навчальні плани розроблені у коаліції з Університетом імені Йоганна Кеплера в місті Лінц (в тому числі, слід зазначити, що навчальному плані цього університету передбачено вивчення проблеми навчання і викладання з використанням сучасних інформаційних технологій та медіа – *Lehren und Lernen mit Medien und neuen Technologien*). Відповідно, висновок щодо цього вишу дублює висновок, поданий для Університету імені Йоганна Кеплера в місті Лінц (хоч інформації про дисципліни за вибором студента на сайті університету ми не знайшли): підготовка майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання відбувається в інтеграції з процесом формування методичної компетентності майбутнього педагога.

Узагальнену інформацію результатів аналізу навчальної документації щодо питання підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до організації змішаного навчання в австрійських університетах подано в табл. 2.2.

Отже, результати аналізу свідчать, що окрім урядової стратегії, спрямованої на належну підготовку усіх без винятку педагогів до здійснення професійної діяльності в умовах змішаного навчання, більшість університетів Австрії передбачають і цілеспрямовано планують формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання іноземних мов, про що свідчать результати аналізу навчальних планів і програм дисциплін (на усіх рівнях, як бакалавра, так і магістра, причому найактивнішими в цьому аспекті є Університет Відня, Університет імені Йоганна Кеплера в Лінці та Університет імені Паріса Лодрона в Зальцбурзі, а також кооперація Університетів міста Грац та Клагенфурта, тобто фактично майже усі з проаналізованих вище університетів).

Таблиця 2.2.

*Змістовий аспект підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання в університетах Австрії*

	<i>У ні ве рс и т е т Ві д ня</i>	<i>У ні ве рс и т е т мі с т а Г р а ц</i>	<i>Уні вер си те т Кл аге нф ур та</i>	<i>У ні ве рс и т е т мі с т а З ал ьц бу рг</i>	<i>У ні ве рс и т е т в Лі н ці</i>	<i>Уні вер си те т міс та Инс бру к</i>
Наявність спеціальних дисциплін у навчальному плані	+	+	+	+	+	–
Наявність цифрових ресурсів на платформах університету	+	–	–	+	+	–
Наявність спеціальних тем у навчальних програмах педагогічних і методичних дисциплін	+	+	+	+	+	–/+

***Висновки до розділу II:***

1. Схарактеризовано проблему формування методичної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов у реалізації змішаного навчання у світовій практиці. Здійснений аналіз наукових праць, присвячених підготовці майбутніх педагогів (зокрема вчителів іноземних мов) до професійної діяльності в умовах змішаного

навчання, зокрема формування у них відповідної методичної компетентності, дає підставити зробити висновок про недостатність висвітлення теоретичних аспектів такої підготовки у науковій літературі (як вітчизняній, так і зарубіжній), а також низький рівень готовності педагогів до реалізації такого типу освітнього процесу; більшість публікацій стосуються практичного застосування та технологічної підтримки окремих онлайн інструментів, котрі можна використати у ході проектування навчальних курсів, однак педагогічна основа підготовки потребує належного опрацювання, як і розробка відповідної моделі, що дасть змогу спрямувати підготовку майбутніх освітян до професійної діяльності в умовах змішаного навчання на формування в них високого рівня готовності, а отже професійної компетентності. Сумніву не викликає той факт, що змішане навчання, як свідчать суспільні події останніх трьох років (2020-2023), стало вимогою сучасності, а не преференцією окремих педагогів, як було раніше. Для розробки такої моделі в українському освітньому просторі слід звернутися до досвіду сусідніх країн, а також тих держав, котрі займають першість у впровадженні електронного навчання в освітній процес. У ході дослідження прийнято рішення звернутися до аналізу досвіду формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в системі підготовки польських та австрійських університетів.

2. Обґрунтовано сутність змісту та організаційно-процесуальних особливостей формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в закладах вищої освіти Республіки Польща. Аналіз змістового й організаційного аспектів підготовки майбутніх учителів іноземних мов у шести університетах Польщі (Ягеллонський університет у м. Краків,

Жешувський університет, Університет імені Марії Склодовської-Кюрі в м. Люблін, Зеленогурський університет, Університет імені Адама Міцкевича у Познані і Варшавський університет) дає підстави зробити загальний висновок про те, що вища школа лише частково забезпечує або не забезпечує взагалі умови для формування у студентів методичної компетентності у реалізації змішаного навчання. Натомість низка приватних польських закладів вищої освіти пропонує платне післядипломне навчання за напрямом підготовки до організації різних форм електронного навчання. Традиційно це заклади, що орієнтовані на сферу економіки та бізнесу чи банківської справи. Водночас за останні три-чотири роки з'явилося чимало публікацій, в котрих автори рапортують про успішне (чи не дуже) впровадження змішаного навчання у вищій школі Польщі, пропонують рекомендації та поради на основі практичного досвіду організації змішаного навчання під час пандемії коронавірусу. Польські науковці вважають, що вища освіта увійшла в період пандемії більш підготовленою до електронного навчання, ніж шкільна освіта, оскільки університети Польщі упродовж кількох останніх років перед ковідом інколи проводили заняття за допомогою змішаного навчання, яке сприймалося як привабливе доповнення до традиційної очної освіти. Проте жоден із провідних польських університетів не вирішив у більшій мірі перейти до цифрової освіти до початку 2020 року, а платформа Moodle переважно використовувалася як сховище файлів (презентацій, текстових матеріалів, електронних книг, наукових статей, завдань), а не справжнім активним навчальним середовищем.

3. У ході дослідження зроблено висновок про певні протиріччя у сфері підготовки вчителя іноземних мов до організації змішаного навчання: з одного боку наявні публікації про значний поступ у цьому

процесі, підготовлені відповідні навчальні матеріали, рекомендації, посібники, є можливість проходження необхідного навчання чи стажування (різноманітні проєкти Європейського Союзу спрямовані на фінансування таких навчань), прописані кваліфікаційні вимоги щодо вмінь і компетентностей майбутніх учителів іноземних мов, серед яких згадується цифрова компетентність, вміння використовувати цифрові засоби у навчанні учнів, *однак з іншого* – реальна практика як дипломованих учителів, так і підготовки майбутніх педагогів в університетах певним чином його нівелює.

4. Визначено й схарактеризовано також сутність змісту та організаційно-процесуальних особливостей формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в закладах вищої освіти в шести австрійських університетах (Університет Відня, Університет міста Грац, Університет Клагенфурта, Університет імені Леопольда і Франца міста Інсбрук, Університет міста Зальцбург, Університет імені Йоганна Кеплера в місті Лінц).

5. Австрійський досвід впровадження електронного навчання досить різноманітний і цілеспрямований. На урядовому рівні розвиток електронного навчання, починаючи з 2000 року, коли Міністерство освіти Австрії виступило з ініціативою консолідації та спеціального фінансування заходів впровадження нових технологій в освіті в межах *проєкту eFit Austria* упродовж наступних п'яти років, який отримав спеціальне фінансування федерального уряду, зокрема, ІТ-інфраструктури австрійських шкіл. Проєкт eFit Austria досягнув повного підключення австрійських шкіл до Інтернету, а також стимулював та пізніше уможливив реалізацію інших інноваційних ідей і проєктів. Австрія, подібно як і Республіка Польща (платформа

NAVOICA), має свою платформу онлайн ресурсів, на якій, в основному представлені масові відкриті онлайн курси (MOOCs) – iMooX, яка є членом Європейського Консорціуму розробників MOOC (European MOOC Consortium, EMC).

6. Власні спостереження автора дисертації під час стажування в австрійських закладах вищої освіти та аналіз документації зазначених вище шести університетів дав змогу помітити, що викладачі університетів міста Грац найбільш задіяні у формуванні національних підходів австрійської вищої освіти до використання можливостей електронного навчання, пропонуючи впровадити стратегію підготовки студентів – майбутніх учителів – до опанування змісту університетського курсу шляхом опрацювання ними спершу онлайн курсу (у форматі так званого pre-MOOC курсу) як певного підготовчого етапу, власне наголошуючи на тому, що pre-MOOCs можна систематично використовувати в організації змішаного навчання як елемент змістового насичення очного навчання в режимі онлайн, а також частково до ідеї «перевернутої класу (flipped-up classroom)», що вважається однією зі складових змішаного навчання.

7. Окрім урядової стратегії, спрямованої на належну підготовку усіх без винятку педагогів до здійснення професійної діяльності в умовах змішаного навчання, більшість університетів Австрії передбачають і цілеспрямовано планують формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання іноземних мов, про що свідчать результати аналізу навчальних планів і програм дисциплін (на усіх рівнях, як бакалавра, так і магістра, причому найактивнішими в цьому аспекті є Університет Відня, Університет імені Йоганна Кеплера в Лінці та Університет імені Паріса Лодрона в Зальцбурзі, а також кооперація Університетів міста

Грац та Клагенфурта, тобто фактично майже усі з проаналізованих вище університетів).

*Висновки і положення, представлені у цьому розділі, висвітлені у таких публікаціях авторки:*

1. Ладанівська, І. Ю. (2023). *Особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов до змішаного навчання в університетах Австрії*. Тези доповіді на міжнародній конференції «Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору: світовий і вітчизняний вимір», 26-27.10.2023, м. Львів, С. 25-27.
2. Ladanivska I. Y. Pros and cons of blended learning at universities / I. Y. Ladanivska // Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки. – 2021. – вип. 9. – Р. 178-181.
3. Morska L. Are we ready to go online? A critical view on e-teaching and e-learning under COVID-19 quarantine conditions (Ukrainian and Polish experience). / L. Morska, I. Ladanivska – 2022. – Vol.1121. – Р. 143-154. – DOI: 10.24917/9788380847972.



## Розділ III

### **ЕФЕКТИВНІСТЬ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА ТА АВСТРІЇ**

У розділі здійснено порівняльну характеристику польської та австрійської моделей формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання, на основі якої запропоновано шляхи реалізації кращих ідей польського та австрійського досвіду моделі формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання, ключовою складовою якої є визначені у ході дослідження педагогічні умови.

#### **3.1. Порівняльна характеристика польської та австрійської моделей формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання.**

Здійснений нами у попередньому розділі аналіз програм підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до професійної діяльності в умовах змішаного навчання в університетах Австрії та Польщі дає змогу зробити певні узагальнення.

В більшості університетів Австрії закладено можливість зазначеної вище підготовки у навчальні плани підготовки і програми дисциплін (починаючи з рівня бакалавра – найактивнішими в цьому аспекті є Університет Відня, а також спільні університетські проекти щодо розробки навчальних програм і планів, як це помітно у співпраці викладачів Університету імені Йоганна Кеплера в Лінці та Університету імені Паріса Лодрона в Зальцбурзі чи кооперація Університетів міста Грац та

Клагенфурта), із введенням до блоку предметів для обов'язкового вивчення дисциплін, що безпосередньо готують студентів до організації різних форм онлайн навчання, в тому числі змішаного (наприклад, *Lehren und Lernen mit Digitalen Medien I/II* – Університет міста Грац; чи дисципліни за вибором студента – *Teaching Focus on Digitization, Digital Transformations* або *Technology Enhanced Language Learning* – в Університеті Відня). Навіть якщо таких курсів не передбачено в навчальному плані, то в змістовому наповненні дисциплін методичного блоку підготовки вчителя іноземних мов пропонуються окремі теми або інтегровані в загальний курс методики навчання іноземних мов, спрямовані на підготовку вчителя до проведення уроків у форматі онлайн чи змішаному. У цьому аспекті винятку не становить жодний з проаналізованих нами закладів вищої освіти.

Важливою специфікою професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в австрійських університетах є те, що окремі предмети вивчаються у дистанційному форматі, що створює додаткові можливості для студентів знайомитися із методикою проведення таких занять і переймати кращий досвід безпосередньо від своїх викладачів (така стратегія практикується в Університеті імені Йоганна Кеплера в місті Лінц, де студенти, в основному кваліфікаційного рівня «магістр» опановують предмети *Research Methodology/Interpretive Approaches* (методологія проведення дослідження, якісні підходи), *Research Methodology/Fachdidaktik* (методологія проведення дослідження – методологія проведення дослідження з методики навчання іноземної мови), *Research Methodology/Empirical Quantitative Methods* в режимі онлайн навчання).

Університети також пропонують студентам до використання власні цифрові платформи для проведення занять в дистанційному режимі, а також для використання елементів електронного навчання в традиційному форматі, тобто фактично здійснюють підготовку до організації змішаного навчання (як от Університет імені Йоганна Кеплера в місті Лінц, котрий є партнером

проєкту «Австрійський центр дистанційного навчання» *Austrian Center for Distance Learning*, і розробив власну цифрову платформу «*Teaching-supporting media technology*» (<https://www.jku.at/en/campus/services/it-services/>), де студенти мають змогу користуватися спеціально створеними їхніми викладачами навчальними ресурсами). Однак такими можливостями можуть користуватися студенти не всіх закладів вищої освіти Австрії, а лише лідерів у розвитку цифрової освіти (Університет Відня, Клагенфурта, Лінца).

Водночас слід зазначити, що австрійські викладачі університетів, науковці плідно працюють над розвитком цифрових можливостей для формування професійної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов, розробляючи відповідні методики навчання іноземних мов у змішаному форматі та формуючи у вчителів відповідну компетентність (Launer, 2008, 2010; Kerres & Nübel, 2007; Rösler, 2007; Chaves et al., 2021; Würffel, 2014 та ін.). Тобто можна підсумувати про те, що теоретичні напрацювання австрійських науковців належним чином реалізуються у практичній підготовці майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти Австрії, про що теж свідчать результати власного досвіду під час проходження наукового стажування упродовж 5 місяців (01.09.2021-31.01.2022) в університеті «Вища педагогічна школа у Відні».

У Республіці Польща можна спостерігати дещо іншу ситуацію, у порівнянні з австрійською системою вищої освіти. Загалом, польські науковці одностайні щодо необхідності розвитку досліджень і розробки відповідних методик підготовки вчителя іноземних мов до організації змішаного навчання (Ejdys&Szpilko, 2021; Tuczynski, 2022; Maleńczyk& Gładysz, 2019; Wysocka-Narewska, 2021; Szymańska& Kaczmarek, 2011 та ін.), однак аналіз планів і програм підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проведення уроків у змішаному форматі в польських університетах засвідчив значну розбіжність теорії та практики у польській вищій освіті. Лише один із проаналізованих нами шести вишів – Університет імені Марії

Скłodовської-Кюрі (м. Люблін) – пропонує спеціальні дисципліни для ознайомлення студентів із можливостями змішаного навчання в опануванні учнями іноземної мови. Не всі з проаналізованих нами університетів передбачають опанування студентами спеціальних тем у навчальних програмах педагогічних і методичних дисциплін (серед університетів, які певним чином ігнорують необхідність формування професійної компетентності майбутнього вчителя, на наше здивування, є Ягеллонський університет, котрий вважається одним із провідних, та Зеленогурський університет, хоч ми особисто знайомі із активними у згаданому напрямі роботи викладачами з цього вишу, що змушує нас зробити висновок про те, що сучасні ідеї підготовки фахівців певним чином не знаходять підтримки серед колег або така практика відбувається досить повільно, не відображаючись своєчасно в університетській документації). Ситуація з використанням спеціальних цифрових ресурсів на платформах університету схожа з австрійськими вишами – половина із проаналізованих університетів пропонують такі можливості для своїх студентів (серед провідних у цьому аспекті знову знаходиться Університет імені Марії Скłodовської-Кюрі, Жешувський університет та Університет імені Адама Міцкевича у місті Познань). Отже, аналіз практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до реалізації змішаного навчання в польських університетах певним чином йде у розріз із тими рекомендаціями, які пропонуються освітньою політикою Європейського Союзу, творці якої розмірковують про новий європейський Bauhaus<sup>2</sup> та ідею Європейської хвилі оновлення, переосмислюючи систему освіти, щоб вона краще відповідала потребам сучасних учнів і була більш інклюзивною, шляхом кращої підготовки учнів до світу, де цифрові технології відіграватимуть дедалі важливішу роль.

---

<sup>2</sup> Bauhaus - Новий європейський Баугауз - це творчий і міждисциплінарний рух, місток між світом науки і техніки, мистецтва і культури, пропозиція вирішення суспільних проблем шляхом спільної творчості, базується на рекомендаціях Ради Європи, затверджених у документі від 29 листопада 2021 року (<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14484-2021-INIT/pl/pdf>)

Натомість, університети Австрії намагаються враховувати такі рекомендації. Зупинимося на них детальніше. У пропонованій системі освіти повинні працювати учителі, чия професійна підготовка відповідає новій моделі сучасного педагога у стосунку до його технологічно-предметного знання (див. рис. 8), тобто фактично технологічно-предметний компонент у визначеній нами структурі методичної компетентності вчителя іноземних мов в реалізації змішаного навчання повинен охоплювати шість елементів знання:

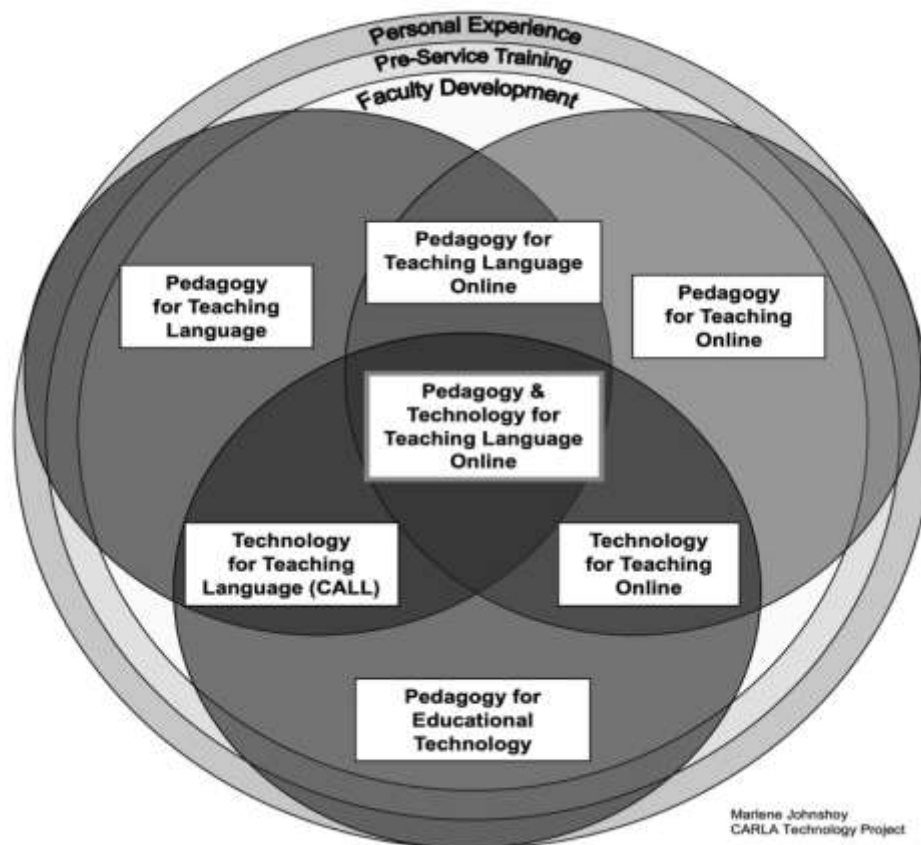
1. Знання змісту предмету (ЗЗП) – знання предмету, який потрібно навчати.
2. Педагогічні знання (ПЗ) – знання про процеси та методи викладання і навчання, загальні освітні цілі, цінності, про специфіку керування класом, планування уроків та оцінювання учнів.
3. Технологічні знання (ТЗ) – знання про певні способи мислення та роботи з технологіями, інструментами та ресурсами.
4. Знання педагогічного змісту (ЗПЗ) – знання педагогіки, які можна застосувати до викладання конкретного змісту: вчитель інтерпретує предмет, знаходить різні способи його представлення, а також адаптує навчальні матеріали до альтернативних умов навчання (наприклад, у віртуальному навчальному середовищі) і попередніх знань учнів).
5. Знання технологічного контенту (ЗТК) – розуміння того, як технологія та контент впливають і обмежують одне одного. Вчителям потрібно володіти не тільки предметом, який вони викладають; вони також повинні мати глибоке розуміння того, як предмет може бути змінений шляхом застосування конкретних технологій, як зміст змінює технологію чи навпаки.
6. Технологічно-педагогічні знання (ТПЗ) – розуміння того, як викладання та навчання можуть змінитися, коли конкретні технології використовуються певним чином, знання педагогічних можливостей і обмежень ряду технологічних інструментів (Koehler&Mishra, 2009, с. 63-65).

На перетині трьох останніх елементів знаходяться технологічно-предметні комплексні знання вчителя, які й складають технологічно-предметний компонент його методичної компетентності в реалізації змішаного навчання (див. рис. 8).



*Рисунок 8. Технологічно-предметний компонент методичної компетентності вчителя іноземних мов у реалізації змішаного навчання (адаптовано за Mishra & Koehler, 2009).*

На основі моделі авторів Mishra та Koehler, Marlene Johnshoy, директор освітніх онлайн програм Центру провідних досліджень та засвоєння мов (CARLA – Center for Advanced Research and Language Acquisition) Університету Мінесоти, розробила модель формування методичної компетентності вчителя іноземних мов у реалізації змішаного навчання (рис. 9).



*Рисунок 9. Модель формування методичної компетентності вчителя іноземних мов у реалізації змішаного навчання за М. Johnshoy (Russell & Murphy-Judy, 2020, с. 133).*

Тобто технологічно-предметний компонент методичної компетентності вчителя іноземних мов у реалізації змішаного навчання в моделі (Рис. 8) відповідає компоненту «Pedagogy and Technology for Teaching Language Online» (педагогічні знання та вміння, технологічні знання та вміння для навчання іноземної мови дистанційно) у моделі М. Johnshoy.

На основі аналізу досвіду підготовки майбутніх учителів іноземних мов у польських та австрійських університетах, можемо стверджувати, що схожий підхід обирають австрійські освітяни: у навчальних планах і практиці підготовки вчителя можна розпізнати усі компоненти:

- Pedagogy for teaching language: забезпечується блоком навчальних дисциплін із предметної дидактики (методики вивчення іноземної

мови), що подають фундаментальні знання і формують вміння організації освітнього процесу з вивчення іноземної мови у традиційному форматі;

- Pedagogy for teaching online: забезпечується блоком дисциплін за вибором (у деяких австрійських університетах ці дисципліни входять до блоку обов'язкових), що охоплюють специфіку електронного вивчення іноземної мови;
- Pedagogy for educational technology: забезпечується блоком загальнопедагогічних та дидактичних дисциплін, що охоплюють загальну специфіку організації навчання з використанням новітніх технологій.

Варто також зазначити, що зміст та організація підготовки майбутніх учителів іноземних мов в австрійських навчальних закладах забезпечують інтеграцію та взаємозв'язок зазначених у моделі компонентів.

Саме таку модель пропонують розробники відкритого онлайн курсу на відомій в академічних колах платформі Coursera – «Blended language learning: design and practice for teachers», викладачі Університету Колорадо (University of Colorado Boulder), зокрема його основний розробник – професорка Edwige Simon (<https://www.coursera.org/instructor/edwige-simon>), директорка програми підготовки вчителя іноземних мов до професійної діяльності з використанням сучасних інформаційних технологій.

Можливості адаптації згаданої вище моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації змішаного навчання (інтеграції кращого досвіду провідних університетів світу, викладачів та науковців) в українській вищій освіті проаналізуємо у наступному підрозділі дисертації.



### **3.2. Педагогічні умови реалізації ідей польського та австрійського досвіду формування методичної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов до умов українських закладів вищої освіти.**

Процес підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності потребує вирішення низки організаційно-педагогічних проблем, зумовлених тими аспектами, про котрі йшла мова у дискусії першого розділу роботи, розв'язання яких можливе завдяки моделюванню цілісної педагогічної системи підготовки.

З іншого боку, науковці наголошують, що ефективне функціонування педагогічної системи залежить від впливу сукупності педагогічних умов, які зумовлені зазначеними теоретичними, методологічними і методичними аспектами підготовки (Співаковська, 2016, с. 218). Саме тому вагомим етапом у вирішенні завдань нашого дослідження вважаємо визначення педагогічних умов, обґрунтування специфіки їх створення, що забезпечить ефективну реалізацію педагогічної системи. При цьому *педагогічними умовами* (на основі висновків аналізу наукових публікацій (Богданова, 1999, с. 192; Мельничук, 2010, с. 154) вважаємо сукупність соціально-педагогічних і дидактичних чинників, які впливають на ефективність освітнього процесу, скеровують його відповідно до запланованої стратегії, зумовленої метою і змістом навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, відбором ефективних форм, методів і прийомів, і стимулюють свідому навчальну активність учасників цього процесу.

Визначені у першому розділі роботи теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до професійної діяльності в умовах змішаного навчання, а також обґрунтування методологічної основи нашого дослідження, котре визначило основні положення методологічних підходів, дало змогу сформулювати такі педагогічні умови, створення яких забезпечить реалізацію моделі підготовки майбутнього вчителя іноземних

мов на основі вивченого європейського та світового досвіду: 1) сформованість вміння створити умови для автономної навчальної діяльності учнів; 2) сформованість у майбутнього вчителя іноземних мов вмінь проєктування навчального курсу для реалізації в середовищі змішаного навчання; 3) досвід опанування студентами – майбутніми вчителями іноземних мов – програми одного з курсів програми підготовки у форматі змішаного навчання. Перейдемо до обґрунтування змісту й особливості створення зазначених педагогічних умов.

*Педагогічна умова: сформованість вміння створити умови для автономної навчальної діяльності учнів.*

Для сформованості такого вміння, вчителю необхідне чітке розуміння сутності навчальної автономії. Зупинимося на характеристиці цього феномену.

Поняття навчальної автономії не є новим. Публікації Н. Holec (1979) сягають кінця 80-х років минулого століття. Концептуальні основи навчальної автономії заклав у своїх розвідках D. Little (1991). Автономія студента означає його здатність брати на себе відповідальність за навчальний процес (Sheninger, 2016), вибирати власну поведінку (Gamble et al., 2018); маючи можливість самостійно вирішувати, що і в який спосіб вивчати, він (студент/учень) стає більш зацікавленим в процесі навчання (Given, 2002). Людина діє автономно, якщо її дії є свідомо з власної волі (Yuan & Kim, 2017; Tucker et al., 2017). Якщо студенти діятимуть автономно, вони формуватимуть свій навчальний досвід, здійснюючи вибір тієї навчальної траєкторії, яка максимально забезпечуватиме досягнення поставлених цілей. У цьому контексті Wright (2005) зазначає, що саме навчальна автономія забезпечує можливість вибору студентами змісту навчання і засобів досягнення поставленої навчальної мети.

Lamb & Reinders (2006) розуміють навчальну автономію як здатність вчитися самостійно і брати на себе відповідальність за результати навчання,

що пізніше дасть змогу індивіду продовжувати навчання у формі самоосвіти після закінчення навчального закладу. Водночас, D. Little (1995) наголошує у своїх публікаціях, що навчальна автономія не є синонімом самоосвіти, оскільки передбачає участь педагога в освітньому процесі, і тому як студент/учень, так і викладач/ вчитель несуть відповідальність за якість освітнього процесу (там же, с. 181). Схожу наукову позицію зустрічаємо у S.Najeeb (2013), де навчальна автономія трактується як навчально-пізнавальну діяльність, що самостійно регулюється студентом в умовах відносної незалежності від викладача (Najeeb, 2013, с. 1239). Тобто фактично навчальна автономія поєднує «розподілену відповідальність студента і викладача за результати навчання» (Шумський, 2019, с. 32), де студенти, будучи рівноправними партнерами викладача, мають право вибору індивідуальної траєкторії навчальної поведінки.

Водночас, вважаємо за доцільне зауважити, що значну роль в успішності прояву навчальної автономії відводиться рефлексії, котра є умовою формування індивідуальних стилів навчально-пізнавальної діяльності, суб'єктності студентів, моделі автономної особистості, що здатна вільно робити вибір серед запропонованих альтернатив (Wright, 2005, с. 134).

Варто зазначити, що у контексті навчання іноземних мов автономне вивчення мови твердо ґрунтується на ідеях теорії конструктивізму (які ми всвітлили у попередньому підрозділі роботи), який підкреслює активну учнівську роль у процесі навчання, а також на гуманістичній і когнітивній психології, яка наголошує на підтримці внутрішнього прагнення учнів до самореалізації свого повного потенціалу та надання їм можливості використовувати соціальні, психологічні та поведінкові ресурси для досягнення особистісної трансформації (Benson, 2011; 2012). З іншого боку, ідея автономності у навчанні іноземних мов набула підвищеного наукового інтересу завдяки зростанню та широкому визнанню комунікативних теорій вивчення мови, які підкреслюють тренування в мовленні поза межами

класної аудиторії, занурення в мовне середовище, а також автентичне використання мови (яке не завжди можна досягнути в класній аудиторії із вчителем, котрий в більшості випадків не є носієм мови) (Lai, 2017, с. 5). Усі згадані аспекти можна врахувати, організувавши навчання за межами класної аудиторії, з використанням глобальних навчальних спільнот, в яких учні/студенти можуть знайти своїх однолітків-носіїв мови, вступати з ними у мовленнєву взаємодію з використанням іноземної мови. Саме змішане навчання, як зазначають науковці, створює всі можливості для цього: навчальні платформи, різноманітні цифрові ресурси підвищують залучення студентів до виконання складних автентичних завдань (Mirriahi et al., 2015), викладачі/вчителі використовують час для очного навчання, щоб створювати ці автентичні навчальні завдання з більшою залученістю учнів/студентів, це у свою чергу зумовлює більшу відповідальність учня за своє навчання і підвищує рівень навчальної автономії (Tseng & Walsh, 2016). Зі зростанням навчальної автономії учні/студенти стають більш залученими до освітнього процесу, емоційно більш позитивними, віддають перевагу складнішим завданням, у них покращується процес концептуалізації (розуміння специфіки навчального предмету, його місця в системі міждисциплінарних зв'язків, очікування від здобуття знань у даній сфері, їх практичне застосування, своїх цілей щодо вивчення мови тощо), а відповідно підвищуються показники навчальних досягнень (McHone, 2020, с. 60).

Різнманітні визначення та підходи до досліджуваного феномену свідчать про те, що автономія є багатовимірним поняттям, і ця багатовимірність відображається в подвійному її розумінні: соціальна сутність автономії та можливість «навчання» (Benson, 2011b, с. 15) автономії (Lai, 2017, с. 7).

Benson (2008) проаналізував існуючу літературу та дійшов висновку, що автономія сприймається у двох вимірах: здатності і ситуації, які він назвав «потенціал» і «ситуаційною свободою», пізніше (Benson, 2011a, 2011b; 2008)

уточнивши, що він мав на увазі. За його словами, потенціал для автономних дій містить три основні компоненти: 1) здатність брати участь у самостійному навчанні (у контексті навчання іноземних мов це слід розуміти так: учням потрібно не лише оволодіти основними навчальними стратегіями, але й мати адекватні знання про мову, яку вони вивчають, щоб бути автономним у навчанні і виконати навчальне завдання самостійно); 2) прагнення до самостійного навчання (тобто інтенсивність намірів учнів щодо самостійного виконання завдання); 3) свобода брати участь у самостійному навчанні (тобто ступінь, до якого учням «дозволено» контролювати своє навчання). Перші два стосуються виміру потенціалу, а останній аспект відображає вимір ситуаційної свободи (Benson, 2011a, с. 58).

Соціальну сутність автономії можна пояснити також завдяки теорії самодетермінації Deci та Ryan (1985), котрі вважали автономію як фундаментальну психологічну потребу учнів ініціювати та виявляти свою поведінку і самовираження, оскільки учень часто вступає у навчальну ситуацію, маючи певний рівень внутрішніх мотиваційних ресурсів, які можуть спонукати до автономної навчальної поведінки, яку учень використовує, щоб залучити себе в навчальну ситуацію. Умови навчальної ситуації, включаючи стосунки з однокласниками, вчителем, специфіку взаємодії з ними, підтримують або перешкоджають внутрішнім мотиваційним ресурсам, які учень має на початку навчальної ситуації. Зазначені вище автори стверджували, що відчуття автономності індивіда залежить від двох компонентів: компетентності (тобто «здатності протистояти та долати оптимальні виклики» (Deci and Flaste, 1996, с. 66) та спорідненості (тобто відчуття спільності з іншими на фоні того, щоб бути ефективним і автономним» (там же, с. 88). Для Deci та Ryan (1985) соціальні зв'язки та стосунки є посередниками автономності учня. Підсумовуючи сказане, варто зазначити, що для прояву автономності потрібне соціальне середовище, в якому учень, вступаючи у взаємодію з іншими, виявлятиме

автономність у діяльності. Схожі аспекти виділяє О. Задорожна (2018), називаючи їх «позицією рефлексійної самооцінки», «позицією ділової активності» і «позицією конструктивної і креативної діяльності», які разом із компетентністю з предмета творять структуру навчальної автономії (там же, с. 92).

На необхідності співпраці (причому у понятті колаборації (collaboration), а не кооперації (cooperation), на відмінності між якими ми наголошували у підрозділі 1.3. дисертації) акцентував Little (1996), вважаючи її необхідною для розвитку автономії. Більше того, розвиток здатності до рефлексії та аналізу, що має центральне значення для розвитку автономії учня, залежить від розвитку здатності повноцінно та критично брати участь у соціальній взаємодії (там же, с. 210). Ця точка зору підкреслює роль соціальних «агентів», таких як вчителів (які традиційно сприймаються учнем як більш знаючі) та однолітків, а також переосмислення цих ролей у розвитку автономності учня у навчальній програмі з іноземної мови (Sinclair, 2000). Таким чином, посередництво інших і практика в мовленні у спільноті через взаємодію, конструювання знань у співпраці, фасилітацію викладача, моделювання, встановлення цілей, обмін інформацією з однолітками та рефлексію в навчанні (Oxford, 2011, с. 29) мають вирішальне значення для формування і розвитку автономії.

З іншого боку, на можливості навчання автономії наголошує Benson (2011b), стверджуючи, що загалом учні, що вивчають іноземну мову, традиційно від початку приймають відповідальність за своє навчання, однак ті, котрим не вистачає автономії, здатні її розвинути (там же, с. 15), що свідчить про те, що вміння автономії піддаються формуванню і розвитку. З цим погоджується О. Шумський (2019), вважаючи, що «за умови методично і дидактично виваженої організації викладачем педагогічної взаємодії зі студентом, навчальна іншомовна автономна діяльність останнього розвиватиметься і буде трансформуватися спершу у відносну (часткову)

автономію, пізніше в повну, а в кінцевому підсумку перетвориться на повноцінну лінгвосамоосвіту (там же, с. 33). Іншою класифікацією навчальної автономії виділено обмежену автономію, напівавтономію, частково обмежену автономію, і повну автономію (Wright, 2005, с. 136).

Слід зазначити, що автономія у навчанні загалом і автономія у навчанні іноземних мов не є одним і тим же (Benson, 2012). Специфіка полягає в тому, що окрім метакогнітивних стратегій (котрі використовують усі учні/студенти, котрі залучені до процесу навчання будь-якої дисципліни чи предмету), учні/студенти, що вивчають іноземну мову, повинні розуміти, що вивчення мови вимагає ще і комунікативних стратегій, знання граматики та лексики іноземної мови, тобто передбачає психолінгвістичні аспекти (залучення різних видів пам'яті, перемикання між кодами двох мов, механізм внутрішнього мовлення, механізм мовного прогнозування тощо), котрі не притаманні у процесі опанування іншими навчальними предметами чи дисциплінами. Усі ці фактори впливатимуть на усвідомлення учнем/студентом мети, з якою він приступає до вивчення іноземної мови. Водночас автономія учня/студента у вивченні іноземних мов передбачає також таку його роль як користувача мови (language user) (на відміну від ролі того, хто вивчає мову (language learner), котра стосується здатності учнів творчо використовувати мову, а також використовувати стратегії спілкування відповідно до ситуації (Lai 2017, с. 12). Підсумовуючи, слід наголосити на складній *структурі навчальної автономії учня/студента, що вивчає іноземну мову*, яка складається із: рівня мовної та мовленнєвої компетентності (language competence), учнівської ролі в автономії (language learner autonomy), користувачької ролі в автономії (language user autonomy), вмінь рефлексії своєї діяльності, здатності і прагнення до активної взаємодії з іншими учасниками процесу навчання і вивчення мови (active collaboration) і здатності до автономного конструювання власних знань у спільній діяльності (capacity to autonomously construct knowledge in collaboration).

Об'єднувальним елементом цих компонентів служить ситуація вибору із запропонованих альтернатив (ситуаційна свобода згідно ідей Venson (2011b)).

Саме забезпечення можливості існування альтернативних варіантів для вибору у процесі навчальної автономії (залежно від стилів навчання, когнітивних можливостей, інтересів і зацікавлень учнів) є одним із головних завдань викладача/вчителя. Окрім цього, в умовах змішаного навчання вчитель повинен чітко усвідомлювати розмежування навчальних цілей і відповідно навчальних завдань на завдання для учня, що будуть виконуватися ним автономно у класному середовищі (індивідуальна, групова робота чи робота в парах), чи це будуть завдання для виконання в онлайн середовищі. Водночас педагогу слід пам'ятати, що ефективно «змішування» віддає перевагу дидактичним і педагогічним аспектам над технологічними (Crawford & Jenkins, 2018; Kolb, 2019a).

Вчитель-фасилітатор у змішаному навчанні, спрямованому на активізацію навчальної автономії учня, по-різному підходить до розподілу очного та онлайн-навчання (Nortvig et al., 2018). Слід пам'ятати, що онлайн-компоненти змішаного навчання вимагають виваженої присутності вчителя з метою позитивного впливу на учнів, певності в тому, що складність завдань є оптимальна і можлива для їх виконання учнями з використанням навчальної автономії. Системне спілкування між учнями і вчителем у формі критичних дискусій, надання відповідного і вчасного зворотного зв'язку допомагає учням пізніше відчувати перебування в навчальному середовищі і присутність вчителя в ньому вже за допомогою онлайн-компонентів змішаного навчання. Крім того, вчитель може за потреби залучати учнів до класного навчального середовища, стратегічно вбудовуючи автентичну діяльність у високоефективні онлайн-інструменти (наприклад за допомогою гібридного навчання), використовуючи допоміжні навчальні ресурси в аудіо,



відео чи мультимодальному форматі (що таким чином забезпечить автентичність навчальної інформації у процесі вивчення іноземної мови).

Визначення комплексу технологічних ресурсів (можливості сучасних інформаційно-комунікаційних технологій з кожним днем розширюються), що забезпечуватиме таке змішування можна здійснювати відповідно до тривимірної E-моделі оцінювання технологічних ресурсів у змішаному навчанні, спрямованого на створення ситуацій застосування учнями вмінь навчальної автономії, запропонованої Kolb (2019): чи ресурси залучають учня до навчальної автономії і взаємодії з навчальним матеріалом (**Engage**); чи ресурси інтенсифікують процес навчання (**Enhance**); чи ресурси поглиблюють (**Extend**) процес конструювання знання (так зване *deep learning*). Детальніше ця модель представлена на рис. 10.

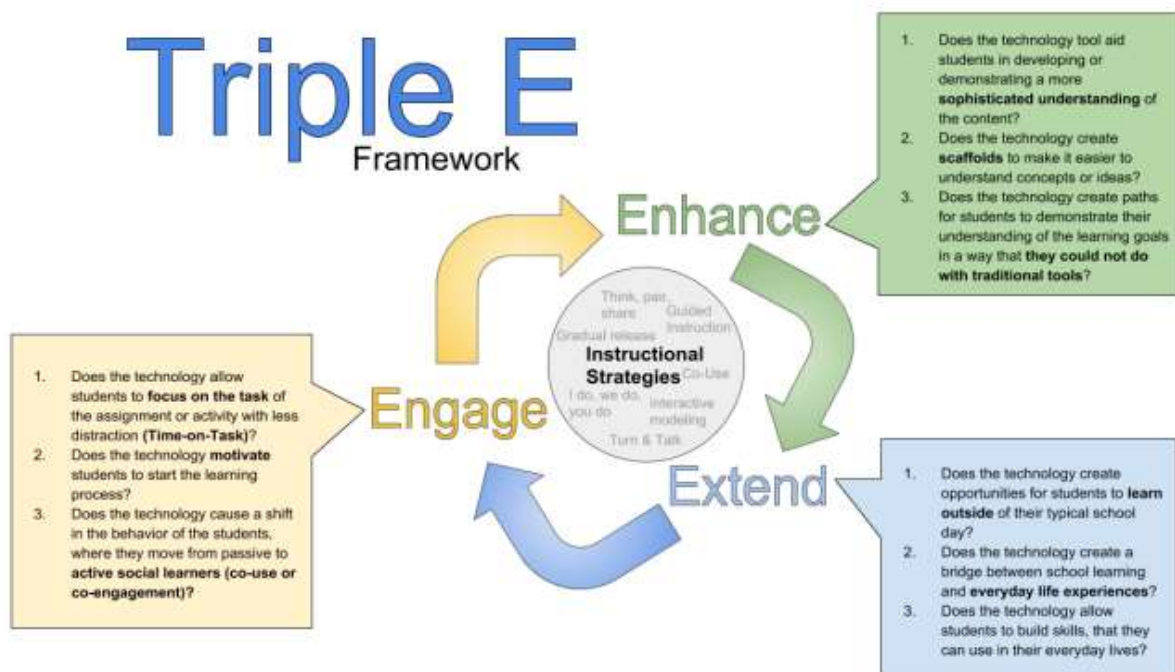


Рисунок 10. Тривимірна E-модель оцінювання технологічних ресурсів у змішаному навчанні (Kolb, 2019).

Досліджуючи питання етапності автономної діяльності учня/студента, ми вирішили скористатися результатами наукового пошуку О. Задорожної (2018), котра визначила чотири етапи: 1) підготовчий (орієнтаційний), що передбачає пошук і відбір інформаційних джерел і ресурсів (як інформаційних, так і людських – спільноти, мережі однодумців, спільноти експертів, однокласники/одногрупники), формулювання гіпотез щодо змісту і значущості для виконання завдання і його результативності відібраної інформації; зіставлення відібраних ресурсів із конкретними навчальними потребами, попереднім навчальним досвідом тощо; 2) етап планування (реалізує вибір із запропонованих вчителем альтернатив виконання завдання, також на основі результатів першого етапу, моделює результат навчальної діяльності, зіставляє з власними очікуваннями та можливостями, розробляє план навчальної поведінки відповідно до змодельованого образу, вибирає режим виконання завдання); 3) операційний етап, котрий передбачає вибір складності кожного конкретного завдання і почерговість їх виконання, вибір ролі (користувача мови чи того, хто її вивчає), вибір форми роботи з навчальним матеріалом із запропонованих викладачем альтернатив (індивідуальна, парна, групова); 4) рефлексійний етап (оцінює правильність здійснених виборів і їх результативність для кінцевої мети, зіставляє очікуваний та отриманий результати, на основі оцінювання своєї діяльності корегує подальшу навчальну поведінку, визначає причини невідповідності кінцевого результату з очікуванням, ставить за потреби нові завдання) (там же, с. 96-97).

Підсумовуючи обґрунтування змісту першої педагогічної умови, слід зазначити, що вміння вчителя іноземних мов у створенні умов для навчальної автономії учнів у змішаному навчанні передбачає: розуміння специфіки поняття навчальної автономії у вивченні іноземних мов і знання педагогом багатокomпонентності її структури у процесі вивчення іноземної мови (її специфіку і відмінності від такої ж структури у процесі вивчення інших

навчальних дисциплін), знання етапності автономної навчальної діяльності (чотири етапи), вміння проектування навчальних завдань із забезпеченням альтернатив для вибору учнем відповідно до методично продуманого розподілу між форматами виконання завдань (онлайн чи в класній кімнаті). Власне останній компонент цього вміння переплітається із вмінням вищого порядку, котре становить зміст другої педагогічної умови, зміст котрої обґрунтуємо далі у цьому підрозділі.

*Педагогічна умова: сформованість у майбутнього вчителя іноземних мов вмінь проектування навчального курсу для реалізації в середовищі змішаного навчання.*

Як справедливо зазначає Т. Тихонова (2016), терміни проектування і конструювання **інколи** використовуються як взаємозамінні (там же, с. 289-290), водночас сама авторка педагогічне проектування визначає як один із етапів конструювання, де останнє є багаторівневим послідовним процесом, «який містить **побудову** теоретичних моделей, педагогічне проектування, в результаті якого здійснюється перехід від теоретичних до нормативних моделей та розробляються конкретні проекти діяльності, та знову **конструювання**, але вже на іншому, більш конкретному рівні» (там же, с. 290).

Абсолютно протилежної думки дотримується Н. Jin (2011), де проектування є загальним поняттям, тоді як конструювання – частковим, розташовуючи ці поняття у такій ієрархії: педагогічне моделювання (розробка загальної ідеї педагогічної системи і шляхів її реалізації) – педагогічне проектування (подальша розробка створеної моделі і доведення її до практичного застосування) – педагогічне конструювання (деталізація створеного проєкту із вказівкою специфіки його застосування у конкретних умовах). Подібну точку зору знаходимо у польського дослідника J. Diętrych (1974), для котрого спершу здійснюється проектування процесу чи явища (визначення мети, потреб, функцій) у вигляді уявної моделі, тобто кінцевим продуктом проектування є структура процесу чи явища, і лише після цього

конструюються його специфічні властивості. Водночас проектування освітніх технологій передбачає не лише оволодіння педагогом основ педагогічної діяльності, але і її рефлексійний аналіз (Левитес 2003, с. 98).

Педагогічне проектування трактується також як засіб для професійного розвитку педагога (Zuber-Skerritt 1992, с. 197) – ідея, котра спонукала нас до визначення задекларованої вище педагогічної умови, і в нашому випадку педагогічне проектування використовується як елемент системи професійного становлення (підготовки) майбутнього вчителя. На думку згаданого вище автора, педагогічне проектування потребує визначення чіткої структури та відповідних інструкцій щодо функціональності кожного компонента у структурі.

З урахуванням сучасного розвитку педагогічних та технологічних інновацій, педагогічне проектування розуміють як систематичний і системний підхід до створення ефективного та захоплюючого навчального досвіду, має методично обґрунтовану та логічну послідовність, де елементи взаємодіють динамічно та взаємозалежно, що дає можливість організувати навчальний процес у різних форматах (повністю онлайн, змішаному, перевернутому (flipped) або традиційному (аудиторному)) (Russell, Murphy-Judy 2020, с. 11-12).

Отже, на основі здійсненого вище аналізу сутності поняття педагогічного проектування у нашій роботі будемо *розуміти педагогічне проектування навчального курсу для реалізації в середовищі змішаного навчання* як компонент педагогічної системи підготовки майбутнього педагога до здійснення професійної діяльності, котрий передбачає формування у вчителя вмінь розробки загальної моделі навчального курсу (формулювання цілей і визначення структури змісту навчання і відповідних педагогічних методів і прийомів його реалізації, визначення результатів навчальної діяльності учнів) із чітким та обґрунтованим розподілом компонентів змісту для реалізації в очній та дистанційній формах.

У педагогічній літературі схарактеризовано низку моделей у процесі проектування навчального курсу з метою реалізації у змішаному форматі. Зупинимось на аналізі наявних моделей, з-поміж котрих майбутній учитель матиме змогу вибрати ту, котра найбільше відповідатиме його професійній ситуації, відповідного досвіду та професійним інтересам.

У підрозділі 1.2. ми презентували одну з можливих моделей організації та реалізації навчального курсу у змішаному форматі (модель ADDIE), котра уможлиблює ефективну організацію освітнього процесу і його реалізацію незалежно від того, яку теорію чи стратегію розуміння специфіки навчання обирає вчитель та учні. Коротко пригадаємо специфіку цієї моделі, приклад якої для проектування навчального курсу з вивчення іноземної мови запропонували V. Russell та K. Murphy-Judy (2020, с. 11). Модель подано на рис. 11.



*Рисунок 11. ADDIE Модель навчального курсу з вивчення іноземної мови в умовах змішаного навчання.*

А (Аналіз) визначає середовище, в якому реалізуватиметься навчальний курс (школа, її технологічна інфраструктура, можливість використання LMS – learning management system, тобто платформи для онлайн навчання, шкільна політика, технологічна компетентність вчителя, характеристика учнів).

D (дизайн) передбачає визначення зв'язної структури навчальних модулів, тем, завдань, засобів оцінювання, а також допоміжних ресурсів і специфіки доступу до них, дидактичних матеріалів із визначенням формату реалізації змісту.

D (development – етап формування знань і вмінь) починається із конкретного визначення навчальних цілей відповідно до освітнього стандарту, який визначає зміст навчального курсу, який, у свою чергу, «розбивається» на зміст модулів і тем, в межах котрих учитель теж чітко формулює конкретні цілі, котрі разом приведуть до загальних цілей опанування змістом усього курсу. Наступним кроком цього етапу є визначення засобів і специфіки проведення підсумкового оцінювання досягнення навчальних цілей (так званий зворотний підхід до визначення навчального змісту, де зміст і специфіка його засвоєння диктується специфікою оцінювання процесу його засвоєння, backward design approach (Wiggins&McTighe, 2005)), котре визначатиме відбір навчальних завдань для учнів і відповідних засобів формувального оцінювання у визначених вчителем форматах – онлайн чи традиційного класного середовища, які також зумовлюють відбір і розробку за потреби навчальних матеріалів для кожного уроку із визначенням формату використання (автономно учнем у процесі самостійної взаємодії з навчальними матеріалами чи у процесі взаємодії з учителем в класній аудиторії). Приклад реалізації цього етапу у презентованій моделі з використанням зворотного підходу до визначення навчального змісту подано на рис. 12.

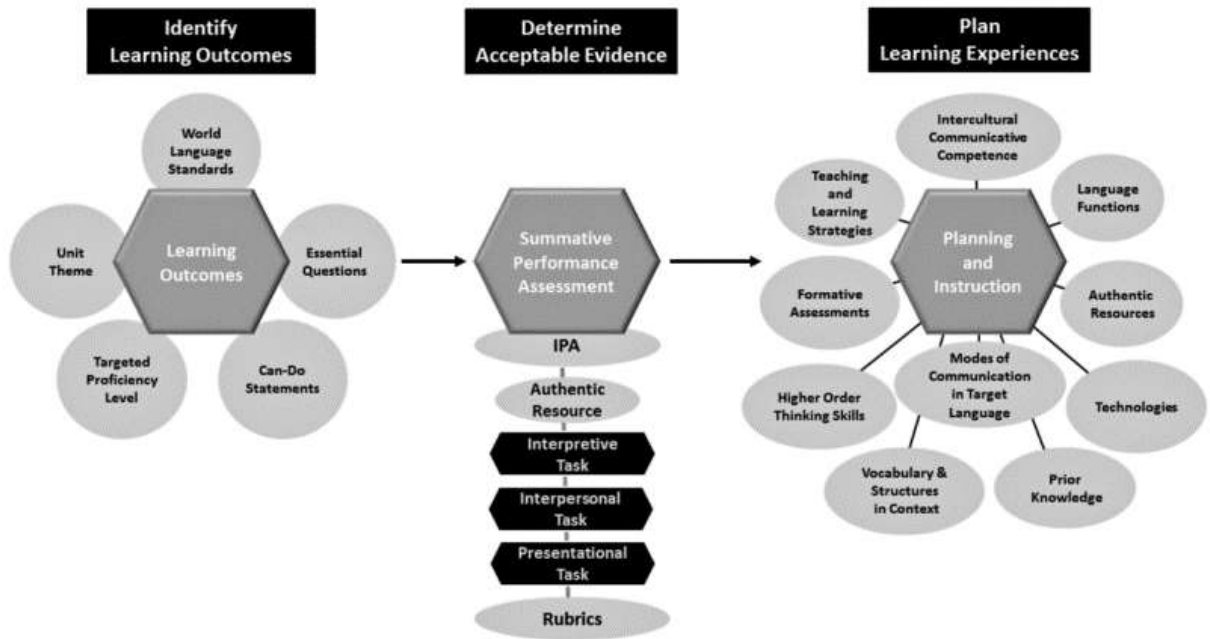


Рисунок 12. Приклад структури етапу «Development» у ADDIE моделі проєктування навчального курсу з іноземної мови (Russell & Murphy-Judy, 2020, с. 43)

I (implementation – застосування) етап передбачає тестування курсу на пілотній групі учнів. У випадку досягнення запланованих цілей (котре визначається постійно на кожному етапі у процесі оцінювання - E), здійснюється корекція курсу і пропонується до реалізації для ширшої аудиторії учнів.

Важливим аспектом в ефективній реалізації як презентованої вище моделі, так й інших (про які піде мова пізніше у цьому підрозділі), є визначення специфіки навчальної взаємодії учнів у ході реалізації змісту курсу (формат взаємодії – онлайн взаємодія чи очна у класній кімнаті, синхронна чи асинхронна, з навчальними матеріалами, з учителем чи з іншими учнями у класі). Для створення «спільноти дослідників», що є характерною для змішаного навчання, необхідно створити ефект присутності у навчальному середовищі (змішаного формату) усіх учасників освітнього

процесу: змісту курсу, учнів і педагога (Anderson, 2016), тобто фактично можливими є три типи взаємодії: учень-учень, учень-педагог, учень-зміст. Водночас слід розуміти, що присутність учителя у взаємодії «учень-зміст» також можлива, котра в онлайн середовищі також може переходити до іншого типу взаємодії «учень-учень». Фактично в умовах змішаного навчання усі три типи взаємопроникають одна одну, доповнюють, видозмінюють, визначають специфіку цієї взаємодії, тривалість, черговість тощо. У «спільноті дослідників» створюється триєдина присутність: присутність вчителя, присутність соціальної спільноти, присутність процесу пізнання (рис. 13).



Рисунок 13. Схема взаємодії учасників освітнього процесу в моделі навчального курсу для змішаного навчання.



Плануючи тип взаємодії на кожен конкретний урок, вид навчальної діяльності та засоби їх реалізації, можна користуватися поданою нижче таблицею (із прикладом) – див. табл. 3.1.

Таблиця 3.1.

*Планування змісту і типів навчальної взаємодії в змішаному навчальному курсі в межах уроку.*

<i>Тип взаємодії</i>	<i>В синхронному режимі</i>	<i>В асинхронному режимі</i>
Учень – навчальний зміст	<i>In class:</i> Explain proofreading of a sentence by annotating and correcting the error. Can be done with one student, a team, or the whole class. Group reading of a text.	<i>Online:</i> Synthesize module and reading as a written reflection. Shared reading of a common text.
	<i>Technology:</i> Writing and drawing tools in Blackboard Collaborate, Zoom, Adobe Connect; simultaneous use of Google Docs.	<i>Technology:</i> Wiki, blog, or forum to post the reflection; Google Doc for the text w/comment feature; Hypothesis; other social reading app
Учень - учень	<i>Online:</i> A meeting to work collaboratively on the project	<i>Online:</i> Peer review assignment.
	<i>Technology:</i> Google Docs, Google Meet, Zoom, Discord, MS Teams	<i>Technology:</i> Forum, Google Doc with comment/chat.
Учень - вчитель	<i>Online:</i> Schedule a meeting during the instructor office hours.	<i>Online:</i> Receive feedback on an assignment from the instructor.

Тип взаємодії	В синхронному режимі	В асинхронному режимі
	<p><i>Technology:</i>            Online Calendar/Sign Up; Google Meet, Blackboard Collaborate, Discord, MS Teams or Zoom to connect and talk in real time.</p>	<p><i>Technology:</i>            Google Docs with comment feature or chat; Google Docs with chat; LMS for grading with feedback; SoundCloud to annotate audio clips; GoReact or Voice Thread to annotate student oral performance or practice.</p>

Прикладом етапу реалізації й планування навчальної взаємодії усіх учасників та компонентів моделі змішаного навчання є пропозиція Adel&Dayan (2021), подана на рис. 14.

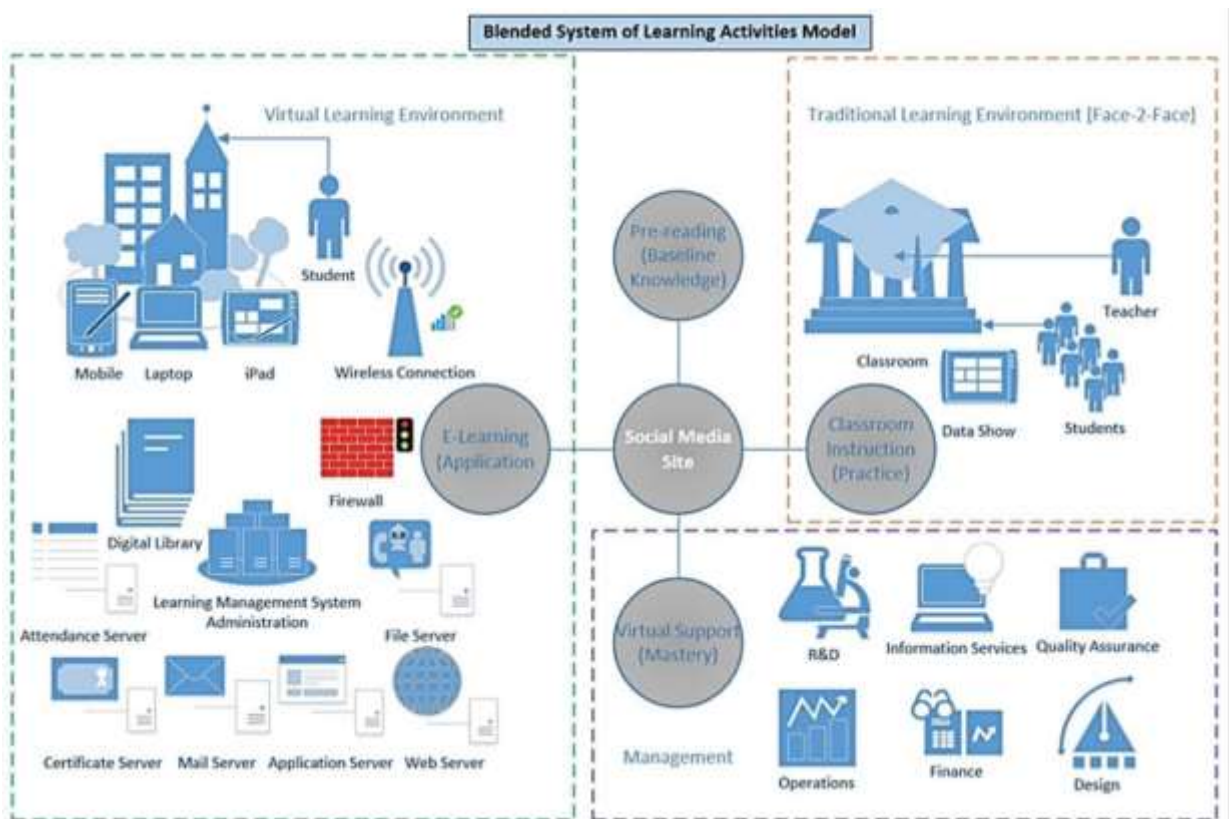


Рисунок 14. Система навчальної взаємодії у змішаному навчанні за Adel&Dayan (2021).

Наступна модель у проектуванні навчального курсу для змішаного навчання – 4MAT – поєднує в собі педагогічні ідеї J. Dewey, ідеї експерієнційного навчання D. Kolb, теорію типів особистості К. Jung, презентує природній цикл освітнього процесу для вдосконалення мотиваційного чинника та академічної успішності на основі розвитку стратегій перцепції, опрацювання та розуміння навчального матеріалу, а також комунікативних стратегій, що адаптуються до різних стилів навчання із залученням обох півкуль мозку (whole brain teaching). Ця модель припускає, що справжнє і глибоке навчання може відбуватися лише у взаємодії між досвідом і мисленням. Перший пов'язаний із тим, як ми сприймаємо, а друге – з тим, як ми обробляємо інформацію з носія. Модель передбачає дві осі в процесі сприйняття та обробки досвіду, що дає поштовх навчанню. На одному з полюсів першої осі знаходиться чуттєве сприйняття (відчуття/переживання), а на іншому – абстрактне мислення (мислення/абстрагування досвіду). На полюсах другої осі є рефлексія нового досвіду (спостереження/рефлексія) і дія (активність/виконання). Усі вони доповнюють один одного та діють по черзі в кожній із областей правої та лівої півкуль, породжуючи чотири стилі навчання: інноваційний, аналітичний, здорового глузду і динамічний (Martín-García, 2020, с. 78). Цікавим аспектом цієї моделі є те, що вона призначена для застосування до будь-якого учня без необхідності заздалегідь визначати його стиль навчання та спеціально адаптувати викладання для кожного конкретного стилю.

Досвід європейських університетів, зокрема австрійських, свідчить про те, що формування у студентів – майбутніх учителів іноземних мов – умінь проектування навчального змісту у змішаному навчанні відбувається в межах вивчення студентами спеціальних дисциплін (наприклад, Teaching Focus on Digitization, Technology Enhanced Language Learning тощо). Відповідно, переймаючи позитивний досвід австрійських колег пропонуємо авторський

спецкурс дисципліни «Проектування навчальних матеріалів з вивчення іноземної мови у форматі змішаного навчання» з блоку дисциплін за вибором. Програму цього курсу подано у додатку Г.

*Педагогічна умова: Досвід опанування студентами – майбутніми вчителями іноземних мов – програми одного з курсів програми підготовки у форматі змішаного навчання.* Її реалізацію пропонуємо здійснювати за прикладом як польських, так і австрійських колег, шляхом переведення однієї чи кількох дисциплін навчального плану студентів факультету іноземних мов у формат змішаного навчання (можна власне запропонувати згаданий вище спецкурс), у ході опанування якою студенти матимуть можливість переймати досвід організації освітнього процесу в змішаному форматі від своїх викладачів. Якщо ж такої можливості заклад вищої освіти не буде в змозі забезпечити, можна звернутися до згаданого вище онлайн курсу на платформі Coursera «Blended language learning: design and practice for teachers» (Університет Колорадо (University of Colorado Boulder), розробник Edwige Simon (<https://www.coursera.org/instructor/edwige-simon>)).

Отже, схарактеризовану нами модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації освітнього процесу у змішаному форматі, яка практикується в більшості австрійських і деяких польських університетах, і яку ми пропонуємо втілювати у програму професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у закладах вищої освіти України, а також узагальнена Marlene Johnshoy, директоркою освітніх онлайн програм Центру провідних досліджень та засвоєння мов (CARLA – Center for Advanced Research and Language Acquisition) Університету Мінесоти (підрозділ 3.1.), можливо реалізувати шляхом дотримання трьох педагогічних умов (сформованість вміння створити умови для автономної навчальної діяльності учнів; сформованість у майбутнього вчителя іноземних мов вмінь проектування навчального курсу для реалізації в середовищі змішаного навчання; досвід опанування студентами програми одного з курсів програми

підготовки у форматі змішаного навчання), обґрунтованих у цьому підрозділі.

Дисертаційне дослідження не вичерпує усіх наукових проблем, пов'язаних із формуванням у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання. Перспективу вбачаємо у залученні важливого аспекту освітнього процесу у змішаному форматі (як і інших форм електронного навчання), котрий у зарубіжній педагогічній теорії і практиці дістав назву Learning Analytics, тобто активний збір та аналіз зворотної інформації від учнів у процесі навчання. Важливою у цьому аспекті вбачається проблема етичного врегулювання забезпечення належного захисту отриманих персональних даних, а також їх всебічний аналіз з метою підвищення якості процесу навчання і викладання іноземних мов.

### **Висновки до розділу III:**

1. За результатами дослідження здійснено порівняльну характеристику польської та австрійської моделей формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання, на основі якої запропоновано шляхи реалізації кращих ідей польського та австрійського досвіду моделі формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання, ключовою складовою якої є визначені у ході дослідження педагогічні умови.
2. На основі аналізу досвіду підготовки майбутніх учителів іноземних мов у польських та австрійських університетах, розроблено модель формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання, яка містить такі компоненти: *Pedagogy for teaching language*: забезпечується блоком навчальних дисциплін із предметної дидактики (методики вивчення іноземної мови), що подають фундаментальні знання і формують вміння організації освітнього процесу з вивчення іноземної мови у традиційному форматі; *Pedagogy for teaching online*: забезпечується блоком дисциплін за вибором (у деяких австрійських університетах ці дисципліни входять до блоку обов'язкових), що охоплюють специфіку електронного вивчення іноземної мови; *Pedagogy for educational technology*: забезпечується блоком загальнопедагогічних та дидактичних дисциплін, що охоплюють загальну специфіку організації навчання з використанням новітніх технологій. Зроблено висновок, що саме зміст та організація підготовки майбутніх учителів іноземних мов в австрійських навчальних закладах забезпечують інтеграцію та взаємозв'язок зазначених у моделі компонентів.
3. Визначальною складовою у схарактеризованій моделі є педагогічні умови, реалізація котрих визначає успішність усієї моделі, яка

практикується в більшості австрійських і деяких польських університетах, і яку у дисертації запропоновано втілювати у програму професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у закладах вищої освіти України. Запропоновану модель, яка узагальнена на Marlene Johnshoy, директоркою освітніх онлайн програм Центру провідних досліджень та засвоєння мов (CARLA – Center for Advanced Research and Language Acquisition) Університету Мінесоти, запропоновано реалізувати шляхом дотримання трьох педагогічних умов (сформованість вміння створити умови для автономної навчальної діяльності учнів; сформованість у майбутнього вчителя іноземних мов вмінь проєктування навчального курсу для реалізації в середовищі змішаного навчання; досвід опанування студентами програми одного з курсів програми підготовки у форматі змішаного навчання).

4. Реалізація першої педагогічної умови – «Сформованість вміння створити умови для автономної навчальної діяльності учнів», передбачає чітке розуміння вчителем іноземних мов сутності навчальної автономії. У контексті навчання іноземних мов автономне вивчення мови ґрунтується на ідеях теорії конструктивізму з акцентом на активній учнівській ролі у процесі навчання, а також на гуманістичній і когнітивній психології, яка наголошує на підтримці внутрішнього прагнення учнів до самореалізації свого повного потенціалу та надання їм можливості використовувати соціальні, психологічні та поведінкові ресурси для досягнення особистісної трансформації. У ході дослідження схарактеризовано структуру навчальної автономії учня/студента, що вивчає іноземну мову, яка складається із: рівня мовної та мовленнєвої компетентності (language competence), учнівської ролі в автономії (language learner autonomy), користувачької ролі в автономії (language user autonomy), вмінь рефлексії своєї діяльності, здатності і прагнення до активної взаємодії

з іншими учасниками процесу навчання і вивчення мови (active collaboration) і здатності до автономного конструювання власних знань у спільній діяльності (capacity to autonomously construct knowledge in collaboration). Об'єднувальним елементом цих компонентів служить ситуація вибору із запропонованих альтернатив. Відповідно, вміння вчителя іноземних мов у створенні умов для навчальної автономії учнів у змішаному навчанні передбачає: розуміння специфіки поняття навчальної автономії у вивченні іноземних мов і знання педагогом багатокomпонентності її структури у процесі вивчення іноземної мови (її специфіку і відмінності від такої ж структури у процесі вивчення інших навчальних дисциплін), знання етапності автономної навчальної діяльності (чотири етапи), вміння проектування навчальних завдань із забезпеченням альтернатив для вибору учнем відповідно до методично продуманого розподілу між форматами виконання завдань (онлайн чи в класній кімнаті). Власне останній компонент цього вміння переплітається із вмінням вищого порядку, котре становить зміст другої педагогічної умови.

5. У ході дослідження доведено, що другу педагогічну умову – «Сформованість у майбутнього вчителя іноземних мов вмінь проектування навчального курсу для реалізації в середовищі змішаного навчання» - доцільно реалізовувати, за прикладом австрійських університетів, в межах вивчення студентами спеціальних дисциплін (наприклад, Teaching Focus on Digitization, Technology Enhanced Language Learning тощо). Відповідно, переймаючи позитивний досвід австрійських колег у роботі презентовано авторський спецкурс дисципліни «Проектування навчальних матеріалів з вивчення іноземної мови у форматі змішаного навчання» з блоку дисциплін за вибором.



6. Реалізацію третьої педагогічної умови – «Досвід опанування студентами – майбутніми вчителями іноземних мов – програми одного з курсів програми підготовки у форматі змішаного навчання» запропоновано здійснювати за прикладом як польських, так і австрійських колег, шляхом переведення однієї чи кількох дисциплін навчального плану студентів факультету іноземних мов у формат змішаного навчання, у ході опанування якою студенти матимуть можливість переймати досвід організації освітнього процесу в змішаному форматі від своїх викладачів.

*Висновки і положення, представлені у цьому розділі, висвітлені у таких публікаціях авторки:*

1. Ладанівська І.Ю. Підвищення навчальної мотивації студентів в умовах змішаного навчання. / І.Ю. Ладанівська // II Міжнародна наукова конференція. Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору: світовий і вітчизняний вимір., Львів, Україна, 28 жовтня 2021 – 2021.
2. Ладанівська І.Ю. Змішане навчання в умовах війни: нові виклики та випробування. / І.Ю. Ладанівська // Міжнародна науково-практична конференція «Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної сфери сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи»: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної сфери сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи», Тернопіль, Україна, 2-3 червня 2022 – Тернопіль : Університетська думка, 2022. – С. 51-54.

3. Ладанівська І. Ю. Онлайн навчання в умовах COVID-19 карантину: нові завдання - старі принципи / І. Ю. Ладанівська // Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи : зб. статей V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 19–20 листопада, 2020 р. – Полтава, 2020. – С. 241–245.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У ході дослідження з'ясовано, що потреба в дистанційному навчанні у зв'язку із пандемією коронавірусу та повномасштабним воєнним вторгненням Росії в Україну кардинально змінила умови професійної діяльності вчителів, вимагаючи наявності вмій, котрі раніше не вважалися необхідними, а саме вмій організації навчання учнів в умовах спершу абсолютного дистанційного навчання, пізніше – в умовах змішаного навчання, спонукаючи до переходу від традиційних методів навчання, які беруть початок ще у 19 столітті, до вивчення методів викладання і навчання у 21 століття. Це змусило перейти від розуміння навчання як процесу передачі знань та інформації від вчителя до учня до усвідомлення того, що навчання є культурою і процесом створення навчального середовища.

Аналіз наукової літератури, що стосується проблем підготовки педагога, зокрема вчителя іноземних мов, до здійснення професійної діяльності в умовах змішаного навчання дав підставити зробити висновок про недостатність висвітлення теоретичних аспектів такої підготовки у науковій літературі (як вітчизняній, так і зарубіжній); більшість публікацій стосуються практичного застосування та технологічної підтримки окремих онлайн інструментів, котрі можна використати у ході проектування навчальних курсів, однак педагогічна основа підготовки потребує належного опрацювання, як і розробка відповідної педагогічної системи, спрямованої підготовку майбутніх освітян до професійної діяльності в умовах змішаного навчання, котре, як свідчать суспільні події останніх чотирьох років (2020-2023), стало вимогою сучасності, а не преференцією окремих педагогів, як було раніше. Окрім цього, здійснений нами аналіз дав змогу виявити значну увагу науковців до важливості спеціальної підготовки майбутніх педагогів до конструювання і розробки навчальних курсів і їх реалізації в умовах змішаного навчання. Відповідно, у ході дослідження зроблено висновок про

необхідність визначення однієї з педагогічних умов реалізації кращих ідей зарубіжного досвіду щодо підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до професійної діяльності в умовах змішаного навчання, котра передбачає сформованість у майбутнього вчителя вмінь проектування навчального курсу для учнів для реалізації в умовах змішаного навчання.

У ході роботи над розділом проаналізовано ключові для дослідження поняття. На цій підставі узагальнено про те, що слід активно впроваджувати коректне розуміння феномену змішаного навчання серед учасників освітньої спільноти в нашій державі, оскільки воно характеризується специфічними ознаками (відмінними від інших форм і видів дистанційного навчання), котрі впливають на хід проектування педагогічних ресурсів, інструментарію, дидактичного супроводу тощо, а отже, і на якість навчальних досягнень тих, хто навчається в умовах змішаного навчання. Дефініційний аналіз ключових понять дослідження дав змогу трактувати *змішане навчання* як поєднання класного та онлайн (віртуального) навчання, де онлайн навчальний простір використовується як середовище для обміну ідеями та розбудови системи знань, а технології використовуються для підтримки орієнтованої на студента/учня навчальної моделі (реалізація якої відбувається в аудиторії), в якій студенти шукають і діляться знаннями, розвиваючи зі своїми однолітками та викладачем спільні переконання, ідеї, концепції.

Обґрунтування сутності і специфіки змішаного навчання, теорій, покладених в його основу, дало змогу визначити основні орієнтири для розробки педагогічної системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах змішаного навчання, а також для визначення й формулювання педагогічних умов реалізації розробленої педагогічної системи: 1) створення вчителем можливості автономної навчальної діяльності учнів; 2) проходження студентами – майбутніми вчителями іноземних мов – програми одного з курсів програми підготовки у форматі змішаного навчання; 3) сформованість у майбутнього вчителя

іноземних мов вмінь проектування навчального курсу для реалізації в середовищі змішаного навчання.

Методичну компетентність вчителя іноземних мов у реалізації змішаного навчання у роботі трактуємо як складний інтегративний феномен, що має багатокomпонентну структуру, що складається із п'яти компонентів: *когнітивного* – загальнопедагогічні знання, професійні (предметні методичні та процедурні методичні знання, методологічні знання), методичне мислення; *аксіологічного* (особистісні якості педагога, методична культура); *діяльнісного* (комунікативні, загальнопедагогічні (проектувальні, гностичні, мотиваційні) та специфічні методичні вміння, педагогічний досвід); *рефлексійного*; *технологічно-предметного* (володіння відповідними знаннями і вміннями планування, організації та реалізації освітнього процесу з іноземної мови з урахуванням специфіки змішаного навчального середовища з використанням відповідного дидактичного (як готового, так і авторського) та технічного забезпечення).

Схарактеризовано проблему формування методичної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов у реалізації змішаного навчання у світовій практиці. Здійснений аналіз наукових праць, присвячених підготовці майбутніх педагогів (зокрема вчителів іноземних мов) до професійної діяльності в умовах змішаного навчання, зокрема формування у них відповідної методичної компетентності, дає підставити зробити висновок про недостатність висвітлення теоретичних аспектів такої підготовки у науковій літературі (як вітчизняній, так і зарубіжній), а також низький рівень готовності педагогів до реалізації такого типу освітнього процесу; більшість публікацій стосуються практичного застосування та технологічної підтримки окремих онлайн інструментів, котрі можна використати у ході проектування навчальних курсів, однак педагогічна основа підготовки потребує належного опрацювання, як і розробка відповідної моделі, що дасть змогу спрямувати підготовку майбутніх освітян до професійної діяльності в умовах змішаного

навчання на формування в них високого рівня готовності, а отже професійної компетентності. Сумніву не викликає той факт, що змішане навчання, як свідчать суспільні події останніх трьох років (2020-2023), стало вимогою сучасності, а не преференцією окремих педагогів, як було раніше. Для розробки такої моделі в українському освітньому просторі слід звернутися до досвіду сусідніх країн, а також тих держав, котрі займають першість у впровадженні електронного навчання в освітній процес. У ході дослідження прийнято рішення звернутися до аналізу досвіду формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в системі підготовки польських та австрійських університетів.

Обґрунтовано сутність змісту та організаційно-процесуальних особливостей формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в закладах вищої освіти Республіки Польща. Аналіз змістового й організаційного аспектів підготовки майбутніх учителів іноземних мов у шести університетах Польщі (Ягеллонський університет у м. Краків, Жешувський університет, Університет імені Марії Склодовської-Кюрі в м. Люблін, Зеленогурський університет, Університет імені Адама Міцкевича у Познані і Варшавський університет) дає підстави зробити загальний висновок про те, що вища школа лише частково забезпечує або не забезпечує взагалі умови для формування у студентів методичної компетентності у реалізації змішаного навчання. Натомість низка приватних польських закладів вищої освіти пропонує платне післядипломне навчання за напрямом підготовки до організації різних форм електронного навчання. Традиційно це заклади, що орієнтовані на сферу економіки та бізнесу чи банківської справи. Водночас за останні три-чотири роки з'явилося чимало публікацій, в котрих автори рапортують про успішне (чи не дуже) впровадження змішаного навчання у вищій школі Польщі, пропонують рекомендації та поради на основі практичного досвіду організації змішаного навчання під час пандемії коронавірусу. Польські

науковці вважають, що вища освіта увійшла в період пандемії більш підготовленою до електронного навчання, ніж шкільна освіта, оскільки університети Польщі упродовж кількох останніх років перед ковідом інколи проводили заняття за допомогою змішаного навчання, яке сприймалося як привабливе доповнення до традиційної очної освіти. Проте жоден із провідних польських університетів не вирішив у більшій мірі перейти до цифрової освіти до початку 2020 року, а платформа Moodle переважно використовувалася як сховище файлів (презентацій, текстових матеріалів, електронних книг, наукових статей, завдань), а не справжнім активним навчальним середовищем.

У ході дослідження зроблено висновок про певні протиріччя у сфері підготовки вчителя іноземних мов до організації змішаного навчання: з *одного боку* наявні публікації про значний поступ у цьому процесі, підготовлені відповідні навчальні матеріали, рекомендації, посібники, є можливість проходження необхідного навчання чи стажування (різноманітні проєкти Європейського Союзу спрямовані на фінансування таких навчань), прописані кваліфікаційні вимоги щодо вмінь і компетентностей майбутніх учителів іноземних мов, серед яких згадується цифрова компетентність, вміння використовувати цифрові засоби у навчанні учнів, *однак з іншого* – реальна практика як дипломованих учителів, так і підготовки майбутніх педагогів в університетах певним чином його нівелює.

Обґрунтовано також сутність змісту та організаційно-процесуальних особливостей формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в закладах вищої освіти в шести австрійських університетах (Університет Відня, Університет міста Грац, Університет Клагенфурта, Університет імені Леопольда і Франца міста Інсбрук, Університет міста Зальцбург, Університет імені Йоганна Кеплера в місті Лінц).

Австрійський досвід впровадження електронного навчання досить різноманітний і цілеспрямований. На урядовому рівні розвиток електронного навчання, починаючи з 2000 року, коли Міністерство освіти Австрії виступило з ініціативою консолідації та спеціального фінансування заходів впровадження нових технологій в освіті в межах *проєкту eFit Austria* упродовж наступних п'яти років, який отримав спеціальне фінансування федерального уряду, зокрема, ІТ-інфраструктури австрійських шкіл. Проєкт eFit Austria досягнув повного підключення австрійських шкіл до Інтернету, а також стимулював та пізніше уможливив реалізацію інших інноваційних ідей і проєктів. Австрія, подібно як і Республіка Польща (платформа NAVOICA), має свою платформу онлайн ресурсів, на якій, в основному представлені масові відкриті онлайн курси (MOOCs) – iMooX, яка є членом Європейського Консорціуму розробників MOOC (European MOOC Consortium, EMC).

Власні спостереження автора дисертації під час стажування в австрійських закладах вищої освіти та аналіз документації зазначених вище шести університетів дав змогу помітити, що викладачі університетів міста Грац найбільш задіяні у формуванні національних підходів австрійської вищої освіти до використання можливостей електронного навчання, пропонуючи впровадити стратегію підготовки студентів – майбутніх учителів – до опанування змісту університетського курсу шляхом опрацювання ними спершу онлайн курсу (у форматі так званого pre-MOOC курсу) як певного підготовчого етапу, власне наголошуючи на тому, що pre-MOOCs можна систематично використовувати в організації змішаного навчання як елемент змістового насичення очного навчання в режимі онлайн, а також частково до ідеї «перевернутої класу (flipped-up classroom)», що вважається однією зі складових змішаного навчання.

Окрім урядової стратегії, спрямованої на належну підготовку усіх без винятку педагогів до здійснення професійної діяльності в умовах змішаного навчання, більшість університетів Австрії передбачають і цілеспрямовано



планують формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання іноземних мов, про що свідчать результати аналізу навчальних планів і програм дисциплін (на усіх рівнях, як бакалавра, так і магістра, причому найактивнішими в цьому аспекті є Університет Відня, Університет імені Йоганна Кеплера в Лінці та Університет імені Паріса Лодрона в Зальцбурзі, а також кооперація Університетів міста Грац та Клагенфурта, тобто фактично майже усі з проаналізованих вище університетів).

За результатами дослідження здійснено порівняльну характеристику польської та австрійської моделей формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання, на основі якої запропоновано шляхи реалізації кращих ідей польського та австрійського досвіду моделі формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання, ключовою складовою якої є визначені у ході дослідження педагогічні умови.

На основі аналізу досвіду підготовки майбутніх учителів іноземних мов у польських та австрійських університетах, теоретично обґрунтовано специфіку адаптації моделі формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання в університетську освіту в Україні, яка містить такі компоненти: *Pedagogy for teaching language*: забезпечується блоком навчальних дисциплін із предметної дидактики (методики вивчення іноземної мови), що подають фундаментальні знання і формують вміння організації освітнього процесу з вивчення іноземної мови у традиційному форматі; *Pedagogy for teaching online*: забезпечується блоком дисциплін за вибором (у деяких австрійських університетах ці дисципліни входять до блоку обов'язкових), що охоплюють специфіку електронного вивчення іноземної мови; *Pedagogy for educational technology*: забезпечується блоком загальнопедагогічних та дидактичних

дисциплін, що охоплюють загальну специфіку організації навчання з використанням новітніх технологій. Зроблено висновок, що саме зміст та організація підготовки майбутніх учителів іноземних мов в австрійських навчальних закладах забезпечують інтеграцію та взаємозв'язок зазначених у моделі компонентів.

Визначальною складовою у схарактеризованій моделі є педагогічні умови, реалізація котрих визначає успішність усієї моделі, яка практикується в більшості австрійських і деяких польських університетах, і яку у дисертації запропоновано втілювати у програму професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у закладах вищої освіти України. Запропоновану модель, яка узагальнена на Marlene Johnshoy, директоркою освітніх онлайн програм Центру провідних досліджень та засвоєння мов (CARLA – Center for Advanced Research and Language Acquisition) Університету Мінесоти, запропоновано реалізувати шляхом дотримання трьох педагогічних умов (сформованість вміння створити умови для автономної навчальної діяльності учнів; сформованість у майбутнього вчителя іноземних мов вмінь проєктування навчального курсу для реалізації в середовищі змішаного навчання; досвід опанування студентами програми одного з курсів програми підготовки у форматі змішаного навчання).

Реалізація першої педагогічної умови – «Сформованість вміння створити умови для автономної навчальної діяльності учнів», передбачає чітке розуміння вчителем іноземних мов сутності навчальної автономії. У контексті навчання іноземних мов автономне вивчення мови ґрунтується на ідеях теорії конструктивізму з акцентом на активній учнівській ролі у процесі навчання, а також на гуманістичній і когнітивній психології, яка наголошує на підтримці внутрішнього прагнення учнів до самореалізації свого повного потенціалу та надання їм можливості використовувати соціальні, психологічні та поведінкові ресурси для досягнення особистісної трансформації. У ході дослідження схарактеризовано *структуру навчальної*

*автономії учня/студента, що вивчає іноземну мову*, яка складається із: рівня мовної та мовленнєвої компетентності (language competence), учнівської ролі в автономії (language learner autonomy), користувачької ролі в автономії (language user autonomy), вмінь рефлексії своєї діяльності, здатності і прагнення до активної взаємодії з іншими учасниками процесу навчання і вивчення мови (active collaboration) і здатності до автономного конструювання власних знань у спільній діяльності (capacity to autonomously construct knowledge in collaboration). Об'єднувальним елементом цих компонентів служить ситуація вибору із запропонованих альтернатив. Відповідно, вміння вчителя іноземних мов у створенні умов для навчальної автономії учнів у змішаному навчанні передбачає: розуміння специфіки поняття навчальної автономії у вивченні іноземних мов і знання педагогом багатокomпонентності її структури у процесі вивчення іноземної мови (її специфіку і відмінності від такої ж структури у процесі вивчення інших навчальних дисциплін), знання етапності автономної навчальної діяльності (чотири етапи), вміння проектування навчальних завдань із забезпеченням альтернатив для вибору учнем відповідно до методично продуманого розподілу між форматами виконання завдань (онлайн чи в класній кімнаті). Власне останній компонент цього вміння переплітається із вмінням вищого порядку, котре становить зміст другої педагогічної умови.

У ході дослідження доведено, що другу педагогічну умову – «Сформованість у майбутнього вчителя іноземних мов вмінь проектування навчального курсу для реалізації в середовищі змішаного навчання» - доцільно реалізовувати, за прикладом австрійських університетів, в межах вивчення студентами спеціальних дисциплін (наприклад, Teaching Focus on Digitization, Technology Enhanced Language Learning тощо). Відповідно, переймаючи позитивний досвід австрійських колег у роботі презентовано авторський спецкурс дисципліни «Проектування навчальних матеріалів з

вивчення іноземної мови у форматі змішаного навчання» з блоку дисциплін за вибором.

Реалізацію третьої педагогічної умови – «Досвід опанування студентами – майбутніми вчителями іноземних мов – програми одного з курсів програми підготовки у форматі змішаного навчання» запропоновано здійснювати за прикладом як польських, так і австрійських колег, шляхом переведення однієї чи кількох дисциплін навчального плану студентів факультету іноземних мов у формат змішаного навчання, у ході опанування якою студенти матимуть можливість переймати досвід організації освітнього процесу в змішаному форматі від своїх викладачів.

Дисертаційне дослідження не вичерпує усіх наукових проблем, пов'язаних із формуванням у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання. Перспективу вбачаємо у залученні важливого аспекту освітнього процесу у змішаному форматі (як і інших форм електронного навчання), котрий у зарубіжній педагогічній теорії і практиці дістав назву Learning Analytics, тобто активний збір та аналіз зворотної інформації від учнів у процесі навчання. Важливою у цьому аспекті вбачається проблема етичного врегулювання забезпечення належного захисту отриманих персональних даних, а також їх всебічний аналіз з метою підвищення якості процесу навчання і викладання іноземних мов.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабенко О. М. (2017). Впровадження моделі «ротація за станціями» у процес навчання хімії, *Актуальні питання природничо-математичної освіти*, №10, С. 11-17.
2. Барна О. В. (2016). Технологія змішаного навчання в курсі методики навчання інформатики, *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, № 2, С. 84-92.
3. Бацуровська І. В. (2018). Теоретичні і методичні засади освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів. Дис. д-ра. пед. наук, 13.00.04, Житомир, 644 с.
4. Безрукова, В. С. (1999). Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-пед. техникумов. Екатеринбург: Деловая книга, 325 с.
5. Бігич, О. Б. (2014). Майбутній учитель іноземної мови початкової школи в процесі формування методичної компетентності. В: *Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень*: Кроективна монографія, ред. О. Б. Бігич, Київ, КНЛУ, 47-56
6. Біляй Ю. П. (2018). Методична система підготовки майбутніх учителів математики та інформатики до використання технологій дистанційного навчання. Дис. канд. пед. наук, 13.00.02, Київ, 256 с.
7. Богданова, І. М. (1999). Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 392 с.
8. Болюбаш Н. М. (2009). Використання сучасних інформаційних технологій у професійній підготовці економістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 5(13).  
<http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/178/164>

9. Бугайчук, К. Л. (2016). Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / Бугайчук Костянтин Леонідович // Інформаційні технології і засоби навчання. № 4 (54). – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434>
10. Ворожбіт-Горбатюк, В. В., Боярська-Хоменко, А. В., Доценко, С. О. (2021). Предметно-методична компетентність вчителя через призму менторингу в закладі освіти, Академічні студії. Серія «Педагогіка», Вип. 3, ч. 2, 133-139. DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.21>
11. Гарбуза Т. (2018). Застосування моделі blended learning під час викладання курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням», *Молодь і ринок*, №12 (167), С. 68-71.
12. Гнедкова О. О. (2017). Педагогічні умови формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання. Дис. канд. пед. наук, 13.00.04, Херсон, 294 с.
13. Гончаренко С. (2015). Український педагогічний словник, <https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/goncharenko-s-u-ukrayinskiy-pedagogichniy-slovník-onlayn>
14. Гузій, Н. В. (2007). *Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: Дис.. д-ра пед. наук: 13.00.04*. Київ.
15. Дибська Т. (2019). Моделі змішаного навчання майбутніх філологів усного японського мовлення, *Імідж сучасного педагога*, № 2(191), С. 51-54.
16. Дибська Т. (2020). Методика змішаного навчання усного японського мовлення майбутніх філологів. Дис. канд. пед. наук, 13.00.02, Київ, 290 с.
17. Домброван, Т. И. (2013). *Язык в контексте синергетики*. Монографія. Одесса: КП ОГТ, 346 с.

18. Задорожна І. П. (2011). Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія. Тернопіль: Вид-во ТНПУ, 414 с.
19. Задорожна, О. І. (2018). Формування в майбутніх лікарів німецькомовних комунікативних стратегій в рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Дис....канд.пед. наук. 13.00.02. Тернопіль, 229 с.
20. Заярна І. С. (2019). Методика дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення майбутніх правознавців. Дис. канд. пед. наук, 13.00.02, Київ, 234 с.
21. Зєня, Л. (2011). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: [монографія]*. Горлівка: Видавництво ГДПШМ.
22. Кадемія М. Ю. (2014). Сучасні педагогічні технології навчання дорослих. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2: 11-17.
23. Княжева, І. (2015). Особистісно-діяльнісний підхід у дослідженні методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін. *Гірська школа українських Карпат*, № 12–13. С. 190–192.
24. Коротун О. В. (2016). Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти, *Інформаційні технології в освіті*, № 3(28), С. 117-129.
25. Крушельницька, О. В. (2006). *Методологія і організація наукових досліджень* : навч. посіб. Київ, 206 с.
26. Кухаренко В. М. (2015). Системний підхід до змішаного навчання, *Інформаційні технології в освіті*, № 24, С. 53-67.
27. Кухаренко В. М., ред. (2016). *Теорія та практика змішаного навчання* : монографія / В.М. Кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук, Н.Ю. Олійник, Т.О. Олійник, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, А.Л. Столяревська; за ред. В.М. Кухаренка. Харків: «Міськдрук», НТУ «ХП», 284 с.
28. Левитес, Д. Г. (2003). *Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения*. Москва-Воронеж.

29. Литвинов А.С. (2019). Педагогічний провайдинг інновацій в освіті: навч. посіб. / за заг. ред. В.В. Борисова. Суми, 265 с.
30. Лозова, В. І. ред. (2012). Наукові підходи до педагогічних досліджень: колект. моногр. Харків : вид-во Віровець А. П. «Апостраф», 348 с.
31. Майер, Н. В. (2014). Майбутній викладач французької мови в процесі формування методичної компетентності. В: Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень: Колективна монографія, ред. О. Б. Бігич, Київ, КНЛУ, 17-25
32. Малихін, О. В. (2008). Система умінь самоорганізації і самоконтролю учбової діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та її функціонування у процесі організації і здійснення самостійної навчальної діяльності / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць /Ред.кол. Н.В.Гузій (відповідальний редактор) та ін. – Вип.9 (19), 122-128.
33. Мельничук, І. М. (2010). Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: [монографія], Тернопіль, 326 с.
34. Микитенко, Н. О. (2011). Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Монографія / За ред. Проф. Г. В. Терещука. Тернопіль: ТНПУ, 384 с.
35. Микитюк, С. (2012). *Ресурсний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя*: [монографія]. Харків: Монограф.
36. Олійник В. В. (2003). Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія. Київ: Міленіум, 594 с.



37. Панченко, Л. Ф. (2010). Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету: [монографія]. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 280 с.
38. Пехота, О. М. ред. (2001). Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін. ; за заг. ред.. К. : А.С.К., 256 с.
39. Проценко Г. О. (2012). Проектування інформаційного простору загальноосвітнього навчального закладу: Автореф. дис. канд. пед. наук, 13.00.10, Київ, 23 с.
40. Процишина, О. Ю. (2020). Структура методичної компетентності майбутнього викладача мистецької школи, *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, № 5, 66-73. DOI: 10.28925/2518-766X.2020.5.12
41. Рафальська О. О. (2016). Інформаційна технологія багатосценарної організації освітнього процесу: Автореф. дис. канд. тех. наук, 05.13.06, К., 22 с.
42. Рашевська Н. В., Рашевська А. М. (2016). Персональне навчальне середовище учня ліцею профільного рівня як складова моделі змішаного навчання, *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, № 7, С. 17-23.
43. Сабат, Н. О. (2021). Формування в майбутніх перекладачів англомовної стратегічної компетентності в усному двосторонньому перекладі. Дис.. канд.пед. наук. 13.00.02. Львів, 249 с.
44. Саєнко Н. В. (2017). Перспективи використання змішаного навчання у викладанні іноземної мови у ВНЗ, *Теорія та методика навчання і виховання*, № 41, С. 127-137.
45. Сарафанюк, Е. І. (2005). Педагогічні умови підвищення якості загальновійськової підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів з використанням віртуального моделювання: дис... канд. пед. наук: 13.00.04, Одеса, 221 с.

46. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / Олена Миколаївна Семенов. – Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.
47. Сидоренко В.В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісного підходу / В.В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини : науково-методичний журнал. – Донецьк. – 2010. – № 2. – С. 11-17.
48. Сімоненко, Л. Ю. (2013). Методична компетентність як складник професійної компетентності вчителя української мови / Л. Ю. Сімоненко. // Науковий вісник Донбасу. № 2. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2013\\_2\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_28)
49. Смирнова-Трибульська Є. М., Бацуровська І. В., Ручинська Н. С. (2014). Перспективні напрямки модернізації вищої освіти. Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. 2014. Вип. 1. С. 46–49.
50. Собченко, Т. М. (2021). Дидактична система змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Дис...д-ра пед. наук. 13.00.09., Харків-Полтава, 575 с.
51. Співаковська, Є. О. (2016). Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі. Дис..д-ра пед. наук. 13.00.04. Тернопіль, 474 с.
52. Сторонська О. Практична підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти Німеччини. Молодь і ринок. 2018. № 2. С. 38–42.
53. Сторонська О. С. (2022). Формування методичної компетентності вчителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Німеччини, Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Серія Педагогічні науки, Випуск 85, 200-204.

54. Терещук, В. Г. (2014). Формування англомовної лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей в умовах віртуального навчального середовища: Дис... канд.. пед.. наук: 13.00.02, Тернопіль, 297 с.
55. Тимощук Н. М. (2019). Застосування моделі blended learning під час викладання іноземної мови в немовному (аграрному) ЗВО, *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, № 62, Т. 2, С. 216-220.
56. Тихонова, Т. В. (2016). Дидактичне конструювання інформаційно-технологічних дисциплін у вищій школі: монографія. Миколаїв: Іліон, 562 с.
57. Ткачук Г. В. (2019). Теоретичні і методичні засади практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання. Дис. д-ра. пед. наук, 13.00.02, Київ, 447 с.
58. Торічний, О. (2012). *Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького*. Хмельницький: Вид-во Нац. акад. ДПСУ.
59. Фальштинська Ю. В. (2019). Підготовка майбутніх викладачів іноземних мов до організації дистанційного навчання. Дис. канд. пед. наук, 13.00.04, Вінниця, 302 с.
60. Хакен Г. (1985). Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах /пер. с англ. Г. Хакен. М.: Мир, 423 с.
61. Хомишак, О. Б. (2021). Викладацький блог як сучасний засіб формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, Випуск 62, 191-206.

62. Черчата, Л. (2015). Методична компетентність майбутнього вчителя-філолога: аспекти формування. *Витоки педагогічної майстерності*, Випуск 16, 292-299.
63. Чепурних Г. К., Медведовська Д. О., Турчина Т. В. (2019). Використання моделі «змішаного навчання» під час викладання іноземної мови у немовному вузі, *Молодий вчений*, № 5.1 (69.1), С. 223-226.
64. Шерстюк Л. Сутність та структура методичної компетентності майбутнього викладача-філолога. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2017. № 142. С. 220–224. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2017\\_142\\_50](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2017_142_50)
65. Шумський, О. Л. (2019). Лінгвістична самоосвіта майбутніх учителів іноземних мов: теорія і методика: монографія. Харків: Видавець О. А. Мірошниченко, 400 с.
66. Юрченко А. О. (2018). Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутніх вчителів фізики засобами електронних інтернет-технологій: Автореф. дис. канд. пед. наук, 13.00.04, Суми, 24 с.
67. Яременко, В., Сліпущко, О. уклад. (2003). *Новий словник української мови : у 3 т. Вид. друге, випр. / . Т.3. П-Я., К. : Вид-во -АКОНІТ.*
68. Adel, A., & Dayan, J. (2021). Towards an intelligent blended system of learning activities model for New Zealand institutions: an investigative approach. *Humanit Soc Sci Commun* 8, 72. DOI: 10.1057/s41599-020-00696-4
69. Agarwal, P. K. (2019). Retrieval practice & Bloom’s taxonomy: Do students need fact knowledge before higher order learning? *Journal of Educational Psychology*, 111(2).]. *Uczenie się na podstawie tych decyzji jest ważne, gdy przechodzimy do środowiska cyfrowego.*
70. Al-Awidi, H., & Aldhafeeri, F. (2017). Teachers’ readiness to implement a digital curriculum in Kuwaiti schools. *Journal of Information Technology Education: Research*, 16, 105-126. <https://doi.org/10.28945/3685>

71. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2017). Use of the target language in language learning. <https://www.actfl.org/resources/guiding-principles-language-learning/use-target-language-language-learning>
72. Anderson, T. (2016, March 3). The enigma of interaction [Blog post]. <https://virtualcanuck.ca/2016/03/03/the-enigma-of-interaction/>
73. Angeli, C., Valanides, N., & Bonk, C. (2003). Communication in a web-based conferencing system: The quality of computer mediated interactions. *British Journal of Educational Technology* 34(1), 31–43.
74. Anoba, J. L. D. & Cahapay, M. B. (2020). The Readiness of Teachers on Blended Learning Transition for Post-COVID-19 Period: An Assessment Using Parallel Mixed Method. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 4(2), 295-316.
75. Arabasz, P., & Baker, M. B. (2003). Evolving campus support models for e-learning courses. *Educause Center for Applied Research Bulletin*. <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ecarso/ers/ERS0303/EKF0303.pdf>
76. Baker, A., Jensen, P., & Kolb, D. A. (2002). *Conversational Learning: An experiential approach to knowledge creation*. Westport, Connecticut: Quorum Books.
77. Baker, T., Smith, L., Anissa, N. (2013). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*, Nesta. [https://media.nesta.org.uk/documents/Future\\_of\\_AI\\_and\\_education\\_v5\\_WEB.pdf](https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf)
78. Bates, A. W. (1995). *Technology, open learning and distance education*. New York, NY: Routledge.
79. Beard, C., Wilson, J. P. (2013). *Experiential learning: a handbook for education, training and coaching*. Kogan Page, 343 c.

80. Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), pp. 98-118.
81. Benson, P. (2011a). *Teaching and Researching Autonomy*, 2nd edn. London: Pearson Education.
82. Benson, P. (2011b). What's new in autonomy? *The Language Teacher*, 35, 15–18.
83. Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In T. Lamb and H. Reinders (eds), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, and Responses* (pp. 15–32). Amsterdam, Netherland: John Benjamins Publishing Company.
84. Benson, P. (2012). Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies France*, 9, 29–39.
85. Bentley, K. (2020). Hybrid Learning Goes Mainstream amid Response to COVID-19, [https://www.govtech.com/education/k-12/hybrid-learning-goes-mainstream-amid-response-to-covid-19.html?fbclid=IwAR1uPHrBnL2nflJgibpwWWl3SuMgbb0kguZJEXnlCWw3rmPwVcY3VK0D\\_A](https://www.govtech.com/education/k-12/hybrid-learning-goes-mainstream-amid-response-to-covid-19.html?fbclid=IwAR1uPHrBnL2nflJgibpwWWl3SuMgbb0kguZJEXnlCWw3rmPwVcY3VK0D_A)
86. Bielawski L., Metcalf, D. (2003). *Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance, Support, and Online Learning*, Massachusetts: HRD Press, Inc.
87. Bingimlas, K. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(3), 235-245. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75275>
88. Blackburn, R.T., Pellino, G. R., Boberg, A. and O'Connell, C. (1980). Are instruction improvement programs off target? *Current Issues in Higher Education*, 2(1), 32–48.
89. Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 624 p.

90. Bonk, C., Kim, K.-J., & Zeng, T. (2006). Future directions of blended learning in higher education and workplace settings. In: C. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, P. 550-568. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
91. Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. New York: Springer International Publishing.
92. Branch, R. M., & Dousay, T. A. (2015). *Survey of instructional design models (5th ed.)*. Bloomington, IN: Association for Educational Communications & Technology.
93. Braun, C., Ebner, M., Fickert, L., Schön, S. (2021). The Online Course as Initial Stage of a Course in Higher Education: Implementation and Evaluation of the Pre- MOOC Concept in a Technical Degree Course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, Vol. 16, No. 06, 245-258.
94. Bruff, D. O., Fisher, D. H., McEwen, K. E. and Smith, B. E. (2013). Wrapping a MOOC: Student Perceptions of an Experiment in Blended Learning. *MERLOT. Journal of Online Learning and Teaching* 9/2.
95. Cabiria, J. (2012). Connectivist learning environments: Massive open online courses. *The 2012 World Congress in Computer Science, Computer Engineering, and Applied Computing*, Las Vegas.
96. Cahapay, M. B. (2020). Rethinking education in the new normal Post-COVID-19 era: A curriculum studies perspective. *Aquademia*, 4(2), ep20018. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>
97. Callahan, G. (2020). What is a Hybrid Learning Model? <https://www.rev.com/blog/what-is-a-hybrid-learning-model>
98. Carvalho, Sh., Hares, S. (2020). Six Ways COVID-19 Will Shape the Future of Education, Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/blog/six-ways-covid-19-will-shape-future-education>
99. Cattan A. A., Costa Dias M., Farquharson C., Kraftman L., Krutikova S., Phimister A. and Sevilla A. (2020) ‘Inequalities in children’s experiences of

home learning during the Covid-19 lockdown in England’, working paper W20/26, Institute for Fiscal Studies.  
<https://www.ifs.org.uk/publications/14975>

100. Chacon, F. Transforming Classroom Professors into Virtual Class Mentors, 2001. Электронный ресурс. Режим доступа (26.10.2020): [http://www.unesco.org/iau/tfit\\_denmark-chacon.html](http://www.unesco.org/iau/tfit_denmark-chacon.html), с. 1
101. Chamberlin, L., and Parish, T. (2011). MOOCs: Massive Open Online Courses or Massive and Often Obtuse Courses?. *eLearn*, 2011(8), 1.
102. Chaves, G.; Mariano, T. V.; Voerkel, J. P. (2021). Deutsch lernen im Blended-Format: Erfahrungen mit dem brasilianischen Sprachlernprogramm "Idiomas sem Fronteiras - Alemão". *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 24, n. 42, p. 165-192, 2021. DOI: 10.11606/1982-88372442165.
103. Choi, H., & Park, J. (2006). Difficulties that an online novice instructor faced. *The Quarterly Review of Distance Education*, 7(3), 317-322.
104. Co niesie ze sobą pandemia? – skutki izolacji dzieci, Centrum Medyczne Damiana, <https://www.damian.pl/zdrowie/co-niesie-ze-soba-pandemia-skutki-izolacji-dzieci,5350,n,4722>
105. Co to jest blended learning?, <https://www.edulider.pl/edukacja/co-jest-blended-learning>
106. Coates, K. (2013). The Re-invention of the Academy: How Technologically Mediated Learning Will–And Will Not–Transform Advanced Education. In: *Hybrid Learning and Continuing Education* (pp. 1-9). Springer Berlin Heidelberg.
107. Collado-Valero, J.; Rodríguez-Infante, G.; Romero-González, M.; Gamboa-Ternerero, S.; Navarro-Soria, I.; Lavigne-Cerván, R. (2021). Flipped Classroom: Active Methodology for Sustainable Learning in Higher Education during Social Distancing Due to COVID-19. *Sustainability*, 13, 5336. <https://doi.org/10.3390/su13105336>



108. Collins, M., and Berge, Z.L. Introduction to Volume Two. In: Berge, Z.L. and Collins, M.P. (Eds.), *Computer Mediated Communication and the On-Line Classroom*, Vol. 2: 1–10. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1995
109. Comeaux, P., & McKenna-Byington, E. (2003). Computer-mediated communication in online and conventional classroom: Some implications for instructional design and professional development programmes. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(4), 348–355.
110. Cosmopolitan.  
<https://www.cosmopolitan.com/uk/worklife/careers/a33179/average-job-salaries-uk/>
111. Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402–423.
112. Coombe, L., Huang, J., Russell, S., Sheppard, K., & Khosravi, H. (2018). Students as partners in action: Evaluating a university-wide initiative. *International Journal for Students as Partners*, 2(2), 85-95.
113. Cooper, S. (2004). This is the Learning Theories Web. [www.konnections.net/lifecircles/constructivism.htm](http://www.konnections.net/lifecircles/constructivism.htm)
114. COVID-19. The Future of Learning. A College Pulse and Charles Koch Foundation Study.  
[https://marketplace.collegepulse.com/img/covid19oncampus\\_ckf\\_cp\\_final.pdf](https://marketplace.collegepulse.com/img/covid19oncampus_ckf_cp_final.pdf)
115. Cowell, P. (2021). COVID-19 has changed university teaching – here are five things to stick with in the future, *The Conversation*. Available online at: <https://theconversation.com/covid-19-has-changed-university-teaching-here-are-five-things-to-stick-with-in-the-future-152287>
116. Cox, A. High school students say education during pandemic taking mental health toll, CBC News, <https://www.cbc.ca/news/canada/new-brunswick/students-mental-health-pandemic-1.5906929>

117. Crawford, R., & Jenkins, L. (2018). Making pedagogy tangible: Developing skills and knowledge using a team teaching and blended learning approach. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 127-142. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.8>
118. Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2004). *Online learning: Concepts, strategies, and application*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
119. Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 3. <http://www.jime.open.ac.uk/jime/article/viewArticle/2012-18/html>.
120. Danis, R. (2021). Perspective. Let's go forward to educate. <https://www.ednc.org/perspective-lets-go-forward-to-educate/>
121. Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19, 109–34.
122. Deci, E. L., and Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding Self-Motivation*. London: Penguin books.
123. Dewey, J., & Childs, J. L. (1981). The underlying philosophy of education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925–1953, Vol. 8* (pp. 77–103). Carbondale: Southern Illinois University Press. (Original work published 1933).
124. Dewiyanti, S., Brand-Gruwel, S., Jochems, W., & Broers, N. J. (2007). Students' experiences with collaborative learning in asynchronous computer-supported collaborative learning environments. *Computers in Human Behavior*, 23, 496–514.
125. Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2008). *The systematic design of instruction*. Columbus, Ohio: Pearson Higher Ed.
126. Dietrych J. (1974). *Projektowanie i konstruowanie*. WNT, Warszawa.
127. Doering, A. (2006). Adventure learning: Transformative hybrid online education. *Distance Education*, 27(2), 197-215.

128. Driscoll, M. (2002, March 1). Blended learning: Let's get beyond the hype. LTI Newline. <http://www.lti-magazine.com/ltimagazine/article/articleDetail.jsp?id=11755>
129. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. (2018). Rozporządzenie Ministra nauki i szkolnictwa wyższego, dnia 28 września 2018, Warszawa, Poz. 1861. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001861/O/D20181861.pdf>
130. Ebner, M., Schön, S. & Braun, C. (2019). Mehr als nur ein MOOC – Sieben Lehr- und Lernszenarien zur Nutzung von MOOCs in der Hochschullehre und anderen Bildungsbereichen. In: Jörg Hafer, Martina Mauch & Marlen Schumann (ed.), Teilhabe in der digitalen Bildungswelt, GMW Proceedings 2019, Medien in der Wissenschaft, Band 75, 288. Münster: Waxmann, pp. 138-149.
131. Ebner, M., Schön, S. & Nagler, W. (2013). Einführung. Das Themenfeld „Lernen und Lehren mit Technologien“. In: M. Ebner & S. Schön (ed.), Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T). URL: <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/109/name/einfuehrung>. <https://doi.org/10.3224/84742388>
132. Eklund, J., Kay, M., & Lynch, H. (2003). *E-learning: Emerging issues and key trends*. Australia: Australian National Training Authority
133. Gaebel, M. (2013). MOOCs Massive Open Online Courses. EUA Occasional papers, <http://www.eua.be/Home.aspx>
134. Gajderowicz, T., Jakubowski, M. (2020), Cyfrowe wyzwania stojące przed polską edukacją, Polski Instytut Ekonomiczny, Warszawa.
135. Gamble, C., Wilkins, M., Aliponga, J., Koshiyama, Y., Yoshida, K., & Ando, S. (2018). Learner autonomy dimensions: What motivated and

- unmotivated EFL students think. *Lingua Posnaniensis*, 60(1), 33-47.  
<https://doi.org/10.2478/linpo-2018-0003>
136. Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133–148.
  137. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet & Higher Education*, 7, 95-105.
  138. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.
  139. Garrison, D. R., Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines*, San Francisco: Jossey-Bass, 265 p.
  140. Geer, R. (2009). *Strategies for Blended Approaches in Teacher Education*. In: *Effective blended learning practices: evidence-based perspectives in ICT-facilitated education*, E. Stacey, P. Gerbic, Eds., Hershey-New York: Information Science Reference, 383 p., P. 39-61.
  141. *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen* (2019, September 30). Rechtsinformationssystem des Bundes.  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
  142. Giannakos, M., Chorianopoulos, K., Ronchetti, M., Szegedi, P., & Teasley, S. (2014). Video-Based Learning and Open Online Courses. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 9(1), pp-4.
  143. Given, B. K. (2002). *Teaching to the Brain's Natural Learning Systems*. Association for Supervision and Curriculum Development.
  144. Godwin-Jones, R. (2012). Emerging Technologies: Challenging hegemonies in online learning. *Language Learning & Technology* 16/2: 4–13.

145. Goodyear, P., Jones, C., Asensio, M., Hodgson, V. and Steeples, C. (2005) 'Networked learning in higher education: students' expectations and experiences'. *Higher Education*, 50 (3), pp. 473–508.
146. Graham, C. R., Henrie, C. R. & Gibbons, A. S. (2013). Developing models and theory for blended learning research. In A. G. Picciano, C. D. Dziuban, & C. R. Graham (Eds.), *Blended learning: Research perspectives*, (Vol. 2). New York, NY: Routledge.
147. Graham, C. R., Borup, J., Pulham, E., & Larsen, R. (2019). K–12 blended teaching readiness: Model and instrument development. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(3), 239-258. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1586601>
148. Green, K. (2013). Mission, MOOCs & money. *AGB, Trusteeship Magazine*, 21(1), pp. 9-15.
149. Hague, C., Payton, S. (2010). Digital literacy across the curriculum, Futurelab. Retrieved from: <http://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf>
150. Haken, H. P. (2005). A synergetic interpretation of cue-dependent prospective memory. *Cognitive Processing*, 6, 87-97.
151. Ham, V., & Davey, R. (2005). Our first time: Two higher education tutors reflect on becoming a “virtual teacher.” *Innovations in Education & Teaching International*, 42, 257-264, p. 257.
152. Hartley, J. R. (1999). Effective pedagogies for managing collaborative learning in on-line learning environments. *Educational Technology & Society*, 2(2).
153. HEFCE. (2005). HEFCE strategy for e-learning. Retrieved October 25, 2007, from [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2005/05\\_12/](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2005/05_12/)
154. Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45-58.

155. Higgins S, Xiao Z and Katsipataki M (2012) The Impact of Digital Technology on Learning: A summary for the Education Endowment Foundation.  
[https://larrycuban.files.wordpress.com/2013/12/the\\_impact\\_of\\_digital\\_technologies\\_on\\_learning\\_full\\_report\\_2012.pdf](https://larrycuban.files.wordpress.com/2013/12/the_impact_of_digital_technologies_on_learning_full_report_2012.pdf)
156. Hobbs, R. (2017). Approaches to teacher professional development in digital media literacy education. In B.S. De Abreu, P. Mihailidis, A.Y.L. Lee, J. Melki, & J. McDougall (Eds.), *International handbook of media literacy education* (pp. 88–113). New York, NY: Routledge.
157. Hobbs, R., J. Coiro. (2019). Design Features of a Professional Development Program in Digital Literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol. 62, issue 4, 357-472.
158. Hodges, Sh. (2021). Experts reflect on how COVID-19 may shape the future of education at Penn and beyond, *The Daily Pennsylvanian*.  
<https://www.thedp.com/article/2021/03/penn-experts-covid-19-education-influence>
159. Holec, H. (1979). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Council for Cultural Cooperation, Strasbourg,
160. Horn, M. B., Staker, H. (2012). *Classifying K–12 Blended Learning*. Innosight Institute, <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>
161. Horn, M. B., Staker, H. (2014). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*; Jossey-Bass: San Francisco, CA, USA.
162. Hornung-Prähauser, V., Mayringer, H. (2006): *How to assess the quality of online learning and teaching material? Quality guidelines for educational online content and its practical applicability illustrated with a current case study: Evaluation of Austrian eContent collections* In: *Proceedings EDEN conference 2006*, Vienna, Austria, 14.-17.6.2006.

163. Huba, M. E., and Freed, J. E. (2000). Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
164. Hummer, E. et al. (Hg.). (2012): Darf ich helfen, Frau Lehrer? Voneinander und miteinander lernen – so verändern digitale Medien unsere Schulen. 10 Jahre Netzwerk eLSA /eLearning im Schulalltag. Wien: nap. Abrufbar unter: [http://elsa.schule.at/10\\_Jahre\\_eLSA.pdf](http://elsa.schule.at/10_Jahre_eLSA.pdf)
165. Hutchinson, J., Reader, M. and Akhal, A. (2020). Education in England: Annual report, Education Policy Institute. [https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2020/08/EPI\\_2020\\_Annual\\_Report\\_.pdf](https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2020/08/EPI_2020_Annual_Report_.pdf)
166. Inoue-Smith, Y. (2019). Designing and implementing mixed-mode (blended) learning for college students: a case study, The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.78>
167. Janczak D. (2020). Dydaktyka edukacji hybrydowej, <http://www.superbelfrzy.edu.pl/wp-content/uploads/2020/10/Kszta%C5%82cenie-hybrydowe.pdf>
168. Ejdys, J., Szpilko, D. (2021). Postrzeganie e-learningu przez nauczycieli na przykładzie Politechniki Białostockiej. *Przegląd Organizacji*, Nr 9(980), 27-39. doi: 10.33141/po.2021.9.04
169. Jin, H. (2011). Project Pedagogy Applied to the Courses of Human Resource Management. In: Wang, Y. (eds) Education and Educational Technology. Advances in Intelligent and Soft Computing, vol 108. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-24775-0\\_102](https://doi.org/10.1007/978-3-642-24775-0_102)
170. Jonassen, D. H., & Kwon, H. I. (2001). Communication patterns in computer-mediated and face-to-face group problem solving. *Educational Technology Research & Development*, 49, 35–51.

171. Joseph-Israel, M. (2013). Effectiveness of Integrating MOOCs in Traditional Classrooms for Undergraduate Students. IRRODL The International Review of Open and Distributed Learning 16/5. [www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2222](http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2222)
172. Jucewicz A. Tomasz Bilicki, nauczyciel: Dzieciaki nie chcą wracać do szkół, zwyczajnie się nas boją. I mają powody, *Wyborcza*, 03.04.2021, <https://www.wysokieobcasy.pl/akcje-specjalne/7,174350,26938977,tomasz-bilicki-nauczyciel-dzieciaki-nie-chca-wracac-do.html>
173. Kaplan A. (2017). Academia Goes Social Media, MOOC, SPOC, SMOC, and SSOC: The digital transformation of Higher Education Institutions and Universities, in Bikramjit Rishi and Subir Bandyopadhyay (eds.), *Contemporary Issues in Social Media Marketing*, Routledge.
174. Kaplan, A., Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: about MOOCs, SPOCs, social media and the Cookie Monster, *Business Horizons*, 59: 441-450.
175. Keegan, D. (2002). The future of learning: From e-learning to m-learning, Fern Univ., Hagen (Germany). Inst. for Research into Distance Education.
176. Kelley, T. (2020). A look at the future of education, post COVID-19, ABC57, <https://www.abc57.com/news/what-the-future-of-education-and-technology-looks-like-post-covid-19>
177. Kelly D. K. (2009a). Modeling Best Practices in Web-Based Academic Development, In: *Applied e-learning and e-teaching in higher education / [Roisin Donnelly, Fiona McSweeney]*, Hershey, New York, 35-55.
178. Kelly K. D. (2009b). Modeling best practices in web-based academic development. In: R. Donnelly, F. Roisin. *Applied e-learning and e-teaching in higher education*, Hershey-New York: Information Science Reference, 440 p., P. 35-55.
179. Kerres, M. & Nübel, I. (2007), The Status of E-Learning at German Higher Education Institutions. In: Mayrberger, Kerstin; Merkt, Marianne;



- Schulmeister, Rolf; Sommer, Angela & van den Berk, Ivo (Hrsg.) (2007),  
Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken. Münster: Waxmann, 29-50.
180. Kidney, G. (2004). When the cows come home: A proven path of professional development for faculty pursuing e-learning. T.H.E. Journal, 31(11). <http://thejournal.com/articles/16803>
181. Kim, P. (ed.) (2015). Massive Open Online Courses: the MOOC revolution. New York: Routledge.; Sandeen, C (2013) Integrating MOOCs into Traditional Higher Education: The Emerging ‘MOOC 3.0’ Era. Change 45/6: 34–39.
182. Kimmel, H. S., Carpinelli, J. D., Spak, G. T., Rockland, R. H. (2020). A methodology for retaining student learning during the pandemic. In: I. Sahin, M. Shelley eds. Educational practices during the COVID-19 viral outbreak: international perspectives, p. 1-15.
183. Klapper, J. (2006). Understanding and developing good practice: Language teaching in higher education. London: CILT.
184. Kolb, L. (2019a). About the triple E framework. Triple E Framework. [Электронный ресурс. Заголовок з екрану]: <https://www.tripleeframework.com/about.html>
185. Knopik, T. (2022). Edukacja zdalna blisko uczniów. Dobre praktyki. Warszawa, ORE.
186. Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
187. Kop, R., Fournier, H., & Mak, J. S. F. (2011). A pedagogy of abundance or a pedagogy to support human beings? Participant support on massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(7), 74-93.
188. Kruidenink, N. (2013). Open buffet of higher education. In Trend report: open educational resources 2013, pp. 54-58.

189. Kubiak M. J.: Szkoła, Internet, Intranet. Wirtualna edukacja. Wyd. MIKOM, Warszawa 2000.
190. Kuzmenko, O. (2017). Змішане навчання як інноваційна форма організації освітнього процесу в школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, (3), 140–147. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.3.19>
191. Lai, Ch. (2017). *Autonomous language learning with technology beyond the classroom*. London; New York: Bloomsbury Academic.
192. Lamb, T. & Reinders, H. (2006). *Supporting independent learning: Issues and Interventions*. Frankfurt: Peter Lang.
193. Launer, R. (2008). *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. Konzeption und Evaluation eines Modells*. Dissertacion, Würzburg.
194. Launer, R. (2010). Blende(n)d Deutsch lernen? Ein Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht, *Info DaF*, 37, 4, 426–435.
195. Liogier, V. (2021). Covid-19 and the future of Education, Education and Training Foundation. <https://www.fenews.co.uk/featured-article/62820-covid-19-and-the-future-of-education>
196. Little, D. (1991). *Learner autonomy: definitions, issues, and problems*. Dublin, Authentic Language Learning Resources Ltd.
197. Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy, *System*, Vol. 23, No2, P. 175-182.
198. Little, D. (1996). Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or and H. D. Pierson (eds), *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp. 203–18). Hong Kong: Hong Kong University Press.

199. Lompsher, J. (1995). Unterschiedliche Lehrstrategien und ihre Konsequenzen, Lerntheorie. Tätigkeitstheorie. Fremdsprachen – Unterricht / Hrsg. S. Ehlers. – München, 148 s.
200. Luthra, P., Mackenzie, M. (2020). 4 ways COVID-19 could change how we educate future generations, World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/4-ways-covid-19-education-future-generations/>
201. Maleńczyk, I., Gładysz, B. (2019). Academic E-learning in Poland. Results of a diagnostic survey. International Journal of Research in E-learning, 5(1), 35-59.
202. Mann, S. and Walsh, S. (2017). Reflective Practice in English Language Teaching: Research-Based Principles and Practices. Abingdon: Routledge.
203. Marriott, R. V. (2009). Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition / R. V. Marriott, P. L. Torres. New York: Information science reference, 611 p.
204. Martín-García, A. V., Ed. (2020). Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy. Springer.
205. Masie, E. (2002). Blended Learning: The Magic Is in the Mix [Текст] / E. Masie. // The ASTD E-Learning Handbook; A. Rossett (ed). – New York: McGraw-Hill, P. 58-64.
206. Matusiak K. B. *Innowacje i transfer technologii. Słownik pojęć*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 2011, s. 59–60.
207. McAndrew, P. (2013). Learning from open design: running a learning design MOOC. eLearning Papers, ISSN: 1887-1542, Issue 33.
208. McCallum, C. M., Thomas, S. and Libarkin, J. (2013). The AlphaMOOC: Building a Massive Open Online Course one graduate student at a time. eLearning Papers, ISSN: 1887-1542, Issue 33.

209. McHone, Ch. (2020). "Blended Learning Integration: Student Motivation and Autonomy in a Blended Learning Environment". Dissertation. Paper 3750. <https://dc.etsu.edu/etd/3750>
210. Meyer, J. H. F. and Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: linkages to ways of thinking and practising within the disciplines – Occasional Report 4. [www.tla.ed.ac.uk/etl/docs/ETLreport4.pdf](http://www.tla.ed.ac.uk/etl/docs/ETLreport4.pdf)
211. Miller, K. (2020). What Does Hybrid Learning Mean Exactly? We Break Down Every Question Surrounding the Hybrid Teaching Model, <https://parade.com/1074173/korinmiller/what-is-hybrid-learning/>
212. Mirriahi, N., Alonzo, D., & Fox, B. (2015). A blended learning framework for curriculum design and professional development. *Research in Learning Technology*, 23, 1- 14. <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.28451>
213. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.
214. Morrison, G. R., Ross, S. M., Kemp, J. E., & Kalman, H. (2010). *Designing effective instruction*. New York, NY: John Wiley & Sons.
215. Morska L., Ladanivska I. Are we ready to go online? A critical view on e-teaching and e-learning under COVID-19 quarantine conditions (Ukrainian and Polish experience). *W: Rodzina i społeczeństwo wobec współczesnych wyzwań polityki społecznej*, redakcja: Red. Bogdan Więckiewicz, Mateusz Szast, Kraków, Wyd-wo Uniwersytetu Pedagogicznego.
216. Murphy-Judy, K., & Johnshoy, M. (2017). Who's teaching which languages online? A report based on national surveys. *The IALLT Journal*, 47(1), 137–167.
217. Najeeb, S. S. R. (2013). Learner autonomy in language learning, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70 ( 2013 ), 1238 – 1242.
218. Norizan, A. R., Hussien, A., & Yasmin, S. (2018). English language teachers' readiness for the application of technology towards Fourth Industrial

- Revolution demands. *Asia-Pacific Journal of Information Technology and Multimedia*, 7(2), 89-98. [https://doi.org/10.17576/apjitm-2018-0702\(02\)-08](https://doi.org/10.17576/apjitm-2018-0702(02)-08)
219. Nöhrrer, G. (2020). *Across realities: Finding the Future of Language Teaching in Virtual and Augmented Worlds*, Master's thesis. Graz, Karl-Franzens-Universität, Graz.
220. Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can “blended learning” be redeemed? *ELearning*, 2(1), 17-26.
221. Orsini-Jones, M., Conde, B., Borthwick, K., Zou, B., and Ma, W. (2018). *B-MELTT: Blending MOOCs for English Language Teacher Training*, *ELT Research Papers*, London: British Council, 48 p.
222. Orsini-Jones, M., Zou, B., Borthwick, K. and Conde, B. (2017). B-MELTT: a “Distributed MOOC Flip” to Explore Local and Global ELT Contexts and Beliefs, In: Kern, R., Colpaert, J., Aerts, A. and Kaiser, M. (2017). *XVIIIth International CALL Conference: CALL in Context, Conference Proceedings*, UC Berkeley, USA, 608–625. [http://call2017.language.berkeley.edu/wp-content/uploads/2017/07/CALL2017\\_proceedings.pdf](http://call2017.language.berkeley.edu/wp-content/uploads/2017/07/CALL2017_proceedings.pdf)
223. Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Person Longman.
224. Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, 74(4), 557–576.
225. Papachristos, D. Alfodimos, N., Arvanitis, K., Vassilakisk, K., Kalogiannakis, M. Kikilias, P., & Zafeiri, E.(2010). A case study in higher technology education. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 3(1), 32-36.
226. Papert, S. (1986). *Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education*. Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group. 76 p.

227. Park, J. Y. (2013). Student Experience in a Blended Learning Model. Master of Arts in Higher Education Thesis Collection. 75. <http://pillars.taylor.edu/mahe/75>
228. Pabian, A. M. (2022). Redefinition of the educational product during the SARS-CoV-2 pandemic: the Polish perspective. *Journal of Marketing and Market Studies*, t. XXIX, nr 4, 21-30. DOI 10.33226/1231-7853.2022.4.3
229. Petko, D., Frasse, D., & Cantieni, A. (2018). The interplay of school readiness and teacher readiness for educational technology integration: A structural equation model. *Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 35(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/07380569.2018.1428007>
230. Plebańska, M., Sieńczewska, M., Szyller, A. (2020), Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, [https://files.librus.pl/articles/00pic/20/07/09/librus/a\\_nauczanie\\_zdalne\\_oczami\\_nauczycieli\\_i\\_uczniow\\_RAPORT.pdf](https://files.librus.pl/articles/00pic/20/07/09/librus/a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf)
231. Puntambekar, S. (2006). Analyzing collaborative interactions: Divergence, shared understanding and construction of knowledge. *Computers & Education*, 47, 332–351.
232. Quilter-Pinner, H., Ambrose, A. (2020). The ‘new normal’: the future of education after COVID–19, IPPR, <https://www.ippr.org/files/2020-10/the-new-normal-oct20.pdf>
233. Rangnekar, P. (2021). How Will COVID-19 Impact The Future Of The Educational Sector? eLearning Industry, <https://elearningindustry.com/how-will-covid-19-impact-future-of-educational-learning-sector>
234. Rao V. Ch. (2019). Blended Learning: A New Hybrid Teaching Methodology, *Journal for research schools and professionals in English language teaching*, 13(3), <https://www.jrspelt.com/archives/volume3/>

235. Romaniuk, M. W., Łukasiewicz-Wieleba, J. i Kohut, S. (2020). Nauczyciele akademicy wobec kryzysowej edukacji zdalnej. *E-mentor*, 5(87), 15-26. <https://doi.org/10.15219/em87.1489>
236. Rooney, J. (2003). Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management*, 55(5), 26-32.
237. Rösler, D. (2007), *E-Learning Fremdsprachen: eine kritische Einführung* (2. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg.
238. Russell, V., Murphy-Judy, K. (2020). *Teaching language online: A guide for designing, developing, and delivering online, blended, and flipped language courses*, New York : Routledge, 323 p.
239. Sandeen, C. (2013). Integrating MOOCS into traditional higher education: the emerging “MOOC 3.0” Era. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 45(6), 34-39.
240. Savage, M., Barnett, A. (2015). *Digital Literacy for primary teachers*. Critical Publishing.
241. Shank, S. (2019). Will Technology Transform Education for the Better? Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. <https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publication/education-technology-evidence-review.pdf>
242. Sharma P. (2007). *Blended Learning: Using Technology in and Beyond the Language Classroom*.
243. Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G., & Francis, R. (2006). The undergraduate experience of blended eLearning: A review of UK literature and practice undertaken for the Higher Education Academy. <http://www.heacademy.ac.uk/4884.htm>
244. Sharpe, R., Pawlyn, J. (2009). *The Role of the tutor in blended E-learning: experiences from interprofessional education*. In: R. Donnelly, F. Roisin. *Applied e-learning and e-teaching in higher education*, Hershey-New York: Information Science Reference, 440 p., P. 18-34.

245. Shea, P. & Bidjerano (2008). Measures of quality in online education: An investigation of the community of inquiry model and the net generation. *Journal of Educational Computing Research*, 39(4), 339-361.
246. Sheninger, E. C. (2016). *Uncommon learning: Creating schools that work for kids*. Corwin.
247. Shephard, K. (2004). The role of educational developers in the expansion of educational technology. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 67-83.
248. Simpson, M., Anderson, B. (2009). Redesigning Initial Teacher Education. In: *Effective blended learning practices: evidence-based perspectives in ICT-facilitated education*, E. Stacey, P. Gerbic, Eds., Hershey-New York: Information Science Reference, 383 p., P. 62-78.
249. Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase. In I. McGrath, B. Sinclair and T. Lamb (eds), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* (pp. 4–14). Harlow: Longman.
250. Singh, T. K. R., & Chan, S. (2014). Teacher readiness on ICT integration in teaching-learning: A Malaysian case study. *International Journal of Asian Social Science*, 4(7), 874-885. Retrieved from <http://www.aessweb.com/pdf-files/>
251. Spencer, G. (2020). Schools after COVID-19: From a teaching culture to a learning culture. Available online at: <https://news.microsoft.com/apac/features/technology-in-schools-from-a-teaching-culture-to-a-learning-culture/>
252. Stewart, B. (2013). Massiveness + Openness = new literacies of participation?. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), pp. 228-238.
253. Steele, C. (2020). Hybrid vs. Blended Learning: The Difference and Why It Matters. *Leading Learning*. <https://www.leadinglearning.com/hybrid-vs-blend-ed-learning/>



254. Stodel, E., Thompson, T., & McDonald, C. (2006). Learners' perspectives of what is missing from online learning: Interpretations through the community of inquiry framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(3), 1-24, s.15-19.
255. Szafir, D. and Mutlu, B. (2013). ARTFuL: Adaptive review technology for flipped learning. In CHI 2013 conference: Changing Perspectives, Paris, France, pp. 1001-1010.
256. Szymańska, A., & Kaczmarek, A. W. (2011). Reading efficiency in a blended learning context. *Teaching English with Technology*, 11(2), 29-42.
257. TALIS. (2018). Teaching and Learning International Survey, 1-5. <https://www.oecd.org/education/talis/>
258. The Digital Divide in Education, Public Policy Institute of California, <https://www.ppic.org/publication/the-digital-divide-in-education/>
259. Tomlinson, B., Whittaker, C. (eds). (2013). *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. London: British Council.
260. Tondeur, J., Aesaert, K., van Braak, J., Pynoo, B., Freyman, N., & Erstadt, O. (2017). Developing a validated instrument to measure pre-service teachers' ICT competencies: meeting the demands of the 21st-century. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 462–472. <https://doi.org/10.1111/bjet.12380>
261. Trentin, G. (2006). The Xanadu project: Training faculty in the use of information and communication technology for university teaching. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(3), 182-196.
262. Tseng, H., & Walsh, E. J. (2016). Blended vs. traditional course delivery: Comparing students' motivation, learning outcomes, and preferences. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1).
263. Tucker, C. R., Wycoff, T., & Green, J. T. (2017). *Blended learning in action: A practical guide toward sustainable change*. Corwin.

264. Tuczyński, K. (2022). The behavioral component of academic teachers' attitudes towards remote education – the intercultural context of education. *Edukacja Międzykulturowa*, nr 4 (19) ISSN 2299-4106 DOI: 10.15804/em.2022.04.06
265. Vegas, E., Winthrop, R. (2020). *Beyond reopening schools: How education can emerge stronger than before COVID-19*, Brookings. <https://www.brookings.edu/research/beyond-reopening-schools-how-education-can-emerge-stronger-than-before-covid-19/>
266. Veltheim, H. (2020). Future of education after COVID-19: AI becomes the teacher while humans mentor and coach. Will AI take an important role in the future of education? Available online at: <https://www.futuresplatform.com/blog/future-education-after-covid-19-ai-becomes-teacher-while-humans-mentor-and-coach>
267. Venable, M.A. (2010). Using Technology to deliver career development services: Supporting today's students in higher education. *Career Development Quarterly*, 59(1), 87-96.
268. Walker, R., Baets, W. (2009). Instructional design for class-based and computer-mediated learning: creating the right blend for student-centered learning. In: R. Donnelly, F. Roisin. *Applied e-learning and e-teaching in higher education*, Hershey-New York: Information Science Reference, 440 p., p. 241-261.
269. Weigel, V. B. (2002). Deep learning for a digital age: Technology's untapped potential to enrich higher education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
270. Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by design (Expanded 2nd ed., Gale virtual reference library). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
271. Wikipedia. E-learning, <https://pl.wikipedia.org/wiki/E-learning>

272. Wright, V. (2005). Independent learning. In J. A. Coleman & J. Klapper (Eds.), *Effective learning and teaching in modern languages* (133-141). London: Routledge.
273. Wurdinger, S. Carlson, J. (2010). Teaching for experiential learning: five approaches that work. Rowman & Littlefield education, 117 c.
274. Wu, J.H., Tennyson, R.D. & Hsia, T. L. (2010). A study of student satisfaction in a blended elearning system environment. *Computers & Education*, 55(1), 155-164.
275. Würffel, N. (2014). Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning. Kritische Einschätzung von Modellen - In: K. Rummler [Hrsg.]: *Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster u.a.: Waxmann 2014, S. 150-162 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100993 - DOI:10.25656/01:10099
276. Wysocka-Narewska, M. (2021). Distance learning in Polish schools during the coronavirus lockdown: the areas of success and failure experienced by Polish teachers of English as a FL, *International Journal of Research in E-learning*, Vol. 7 (2), 1–15.
277. Yang, L. Research on Flipped Classroom Online Teaching under the background of epidemic situation. *Int. J. Educ. Econ. Dev.* 2020, 3, 44–47.
278. Young, A. (2008). Structuring asynchronous discussions to incorporate learning principles in an online class: One professor's course analysis, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(2), 218–224.
279. Young, J. (2002). "Hybrid" teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *Chronicle of Higher Education*, p. A33. <http://chronicle.com/free/v48/i28/28a03301.htm>
280. Yousef, A. M. F. (2015). Effective design of blended MOOC environments in higher education, PhD Dissertation, Aachen University, 177 p.
281. Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U., & Wosnitza, M. (2014). What Drives a Successful MOOC? An Empirical Examination of Criteria to

- Assure Design Quality of MOOCs. In *Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 2014 IEEE 14th International Conference on (pp. 44-48). IEEE.
282. Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U., & Wosnitza, M. (2015). A usability evaluation of a blended MOOC environment: An experimental case study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2).
283. Yu, C., & Brandenburg, T. (2006). I would have had more success if...Trials and tribulations of a first-time online instructor. *The Journal of Technology Studies*, 32(1), 43-52.  
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/v32/v32n1/pdf/yu.pdf>
284. Yuan, J. & Kim, C. (2017). The effects of autonomy support on student engagement in peer assessment. *Educational Technology Research and Development*, 66, 25- 52. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9538-x>
285. Zhu, C. (2012). Student Satisfaction, Performance, and Knowledge Construction in Online Collaborative Learning. *Educational Technology & Society*, 15 (1), 127–136.
286. Zuber-Skerritt, O. (1992). Professional development in higher education. A theoretical framework for action research. London: Kogan Page.

# ДОДАТКИ

**Навчальна програма підготовки вчителя іноземних мов на рівні бакалавра у Зеленогурському університеті (Республіка Польща)**

**1. Загальна характеристика**

Назва напрямку навчання	англійська філологія
Рівень освіти (бакалавр/ магістр / єдині магістерські студії)	бакалавр
Профіль освіти (академічний/практичний)	академічний
Форма навчання (стаціонарна / заочна)	стаціонарна/заочна
Вказівка наукових галузей і дисциплін наукових або галузей мистецтва та дисциплін художніх, до яких стосуються результати навчання (включаючи провідні дисципліни) та визначення відсоткового участі кількості балів ECTS для окремих дисциплін у кількості балів ECTS, необхідних для отримання кваліфікації, відповідних до рівня освіти	мовознавство: 60% літературознавство: 40%
ступінь, що присвоюється випускникам	бакалавр
Інформація про наукову категорію, яку має основна організаційна одиниця університету	Мовознавство: категорія А

**2. Опис зв'язку навчального напрямку з місією університету і стратегією його розвитку**

Запропонований напрям «англійська філологія» вписується в місію Університету Зеленої Гури, яка полягає в "вирівнюванні шансів регіону та його мешканців у розвитку, зміцненні його інтелектуального, економічного та художнього потенціалу через навчання найвищої якості кадрів та проведення досліджень високої якості. Місією університету є підготовка кваліфікованих кадрів, необхідних регіону та Польщі". Англійська, яка має

статус сучасної lingua franca, є мовою, якою користуються 1,4 мільярда людей у всьому світі; це мова офіційна для більшості глобальних організацій, а також мова Інтернету, бізнесу, фінансів, економіки та туризму, що робить її володіння вкрай бажаним для роботодавців. У відповідь на ці реалії, програма освіти на напрямку Англійська філологія виходить назустріч потребам ринку праці, прагнучи постійно збагачувати знання про країни англійської мовної зони в поєднанні з розвитком критичного мислення, міжособистісних навичок і чутливості до мовно-культурної різноманітності. Також приділяється велика увага до пропагування ідеї навчання протягом усього життя, вказаної Європейською комісією і є верховною для програми обміну Еразмус+, з якої користується багато студентів англістики. Ці дії сприяють збільшенню конкурентоспроможності на ринку праці і, таким чином, підготовці до ефективного функціонування в глобалізованому суспільстві. Одним з важливих завдань цього напрямку студій є всебічна підготовка вчителів англійської мови, готових до роботи на всіх рівнях шкільної та позашкільної освіти, а також оснащених відповідними знаннями та культурними компетенціями кадрів для суб'єктів широкого спектру господарської діяльності, культурного життя та медіа.

### **3.Опис компетенцій, які очікуються від кандидата, який подає заявку на навчання на першому ступені**

Форма студій: 3-річні стаціонарні та заочні студії, що ведуть до здобуття ступеня бакалавра

Набір проводиться відповідно до правил, що регулюють прийом на студії першого ступеня, які містяться у загальних положеннях. Кількість балів обчислюватимуться за формулою:  $R = 0.5 o1 + 0.5 o2$

де: o1, o2 - бали за предмет англійська мова.

#### **Портрет випускника**

Випускник напрямку англійська філологія володіє високим рівнем гуманітарної підготовки та має загальні знання літератури, культури та історії англійської мовної зони. Студент також має загальну освіту з мовознавства та літературознавства. Крім того, випускник є спеціалістом у практичному володінні мовою (рівень володіння C1 Європейської системи опису мовної освіти Ради Європи в галузі однієї іноземної мови) і - залежно від обраної наукової спеціалізації - знавцем літератури даної мови, культурних питань даної мовної зони або спеціалістом з мовознавства. Підготовка філолога дозволяє здобути додаткові кваліфікації, що дозволяють займатися професією вчителя, перекладача, видавця, організатора і пропагандиста культури англійської мовної зони, наукового дослідника і т.п. Випускник буде підготовлений до самостійного вирішення професійних проблем в рамках отриманих компетенцій з дотриманням етичних, правових і економічних принципів.

#### Спеціалізація викладацька

Випускник/-ця викладацької спеціалізації починає навчання, що готує до виконання професії вчителя англійської мови у класах IV-VIII основної школи та у старшій школі, які – для отримання професійних кваліфікацій відповідно до Положення Міністерства науки та освіти у справі стандарту освіти, що готує до виконання професії вчителя (Dz.U. 2019 поз. 1450 з пізн. зм.) – має продовжити на магістерських студіях на напрямку «англійська філологія» на викладацькій спеціалізації та отримати звання магістра. Підготовка, яку отримав випускник бакалаврських студій, однак дозволяє працювати у приватних мовних школах і різних курсах у сфері навчання дітей дошкільного та шкільного віку.

#### Спеціалізація перекладацька

Випускник студій I ступеня англійської філології перекладацької спеціалізації є оснащений знаннями та вміннями з теорії і практики перекладу. Він добре підготовлений до самостійного виконання письмових і усних перекладів з рідної мови на іноземну і навпаки текстів побутових, спеціалізованих та літературних. Також він ознайомився з основними техніками усного і аудіовізуального перекладу. Здобуті кваліфікації I ступеня дають право випускнику продовжувати навчання на магістерських студіях у тій самій або спорідненій спеціалізації, що закінчується отриманням звання магістра. Знання, отримані на студіях I ступеня англійської філології перекладацької спеціалізації, дозволяють випускникам працювати в бюро перекладів, видавництвах, установах культури і туристичних організаціях.

#### **4. Аналіз відповідності передбачуваних результатів навчання потребам ринку праці**

Передбачувані результати навчання, які підкреслюють активне володіння англійською мовою в її теоретичних і практичних аспектах, а також високий рівень когнітивних процесів, міжособистісних компетенцій, відкритості до інших мов і культур, а також знань про культуру, історію та соціально-політичні умови, типові для англійського регіону, сприяють взяттю випускником професійних викликів і відповідають очікуванням роботодавців. Протягом багатьох років на ринку праці зберігається висока зацікавленість працівниками, які демонструють добре знання іноземних мов, серед яких англійська мова вже багато років користується незмінною популярністю і інтересом. Мовні компетенції є елементом освіти, який не обмежує можливості працевлаштування однією галуззю чи сектором, оскільки стосуються всього ринку праці. Їх сталий характер дозволяє працівникам адаптуватися до нових умов зайнятості, пов'язаних із зміною попиту або планованим кар'єрним просуванням. Враховуючи області, які особливо зацікавлені в працівниках, які мають вільне володіння англійською мовою та знання політичної системи, традицій і культури країн англійського регіону, слід зазначити: (1) шкільну та позашкільну освіту, (2) установи, пов'язані з культурою, (3) засоби масової інформації, (4) бюро перекладів, (5) державні підприємства та приватні фірми, які співпрацюють з установами з англійського регіону, (6) інституції та асоціації, які звертаються за фондовими, грантовими тощо коштами.



**5. Опис способів перевірки і оцінки результатів навчання, досягнутих студентом протягом усього процесу навчання** Загальні правила зарахування предмета і семестру містяться у Регламенті навчань УЗ, прийнятому рішенням Сенату УЗ № 478 від 27.04.2022 р.

Правила перевірки та оцінки рівня досягнення результатів навчання, що діють на напрямку "англійська філологія", описані в силабусах для кожного модулю (предмета), про що студенти інформуються на перших заняттях. Також інформують про критерії, прийняті для окремих методів оцінювання. Перевірка та оцінювання проводяться систематично. Отримані оцінки є відкритими. Студент має право ознайомитися зі своїми оціненими роботами. Викладачі збирають документацію, яка служить перевірці досягнення результатів навчання і підтверджує рівень досягнення результатів. При верифікації результатів навчання приймається припущення, що отримання позитивної оцінки з іспиту або заліку, що закінчує предмет/модуль, роботи та іспиту дипломного, а також професійної практики підтверджує досягнення всіх результатів навчання, встановлених для зазначених елементів процесу навчання. Рівень досягнення результатів навчання впливає з виставленої оцінки. Застосовані методи перевірки і оцінки результатів навчання різноманітні, враховуючи специфіку окремих категорій результатів (знань, умінь, соціальних компетенцій). Застосовані методи перевірки результатів у сфері знань включають колоквиуми/тести (відкриті і закриті питання), усні виступи, підготовку презентацій. Оцінювання рівня сформованих умінь здійснюється на основі спостереження за студентами під час вправ, а також контролю усних та письмових мовних відповідей. Досягнення у сфері набуття соціальних компетенцій верифікуються на основі ретельного спостереження за студентами під час самостійної та групової роботи в рамках здійснюваних активностей під час вправ, лабораторних занять, семінарів та проектів.

**6. Характеристика змісту програми підготовки**

Перелік дисциплін	Загальна кількість годин	Кількість кредитів ECTS
Вступ до літературознавства	30	4
Вступ до мовознавства	30	4
Вступ до теорії літератури	60	6
Практичне вивчення англійської мови I-VI	720	58
Історія англійської та американської літератури	150	17
Описова граматики англійської мови I-II	90	10
Контрастивна граматики	30	2

Перелік дисциплін	Загальна кількість годин	Кількість кредитів ECTS
Історія англійської мови	30	2
Академічне письмо: Американські оповідання	30	2
Історія англосаксонських країн	30	4
Бакалаврське семінар	30	15
Професійне семінар	30	15

Профіль загальноакадемічний – включає заняття, пов’язані з науковою діяльністю університету в дисципліні або дисциплінах, до яких віднесено напрямок студій, у більшому обсязі ніж 50% кількості балів ECTS та враховує участь студентів у заняттях, що готують до проведення наукової діяльності або участь у цій діяльності.

Модулі занять на вибір

Назва модуля занять

Предмет на вибір А (згідно з актуальною пропозицією) – 90 годин, 6 кредитів ECTS

Предмет на вибір В (згідно з актуальною пропозицією) – 60 годин, 4 кредитів ECTS

Предмет на вибір С (згідно з актуальною пропозицією) – 60 годин, 4 кредитів ECTS

Предмет на вибір D (згідно з актуальною пропозицією) – 90 годин, 6 кредитів ECTS

Семінар з бакалаврської роботи – 60 годин, 4 кредитів ECTS

Програма студій дозволяє студенту вибирати заняття, яким присвоєно кредити ECTS у пропорції не менше ніж 30% загальної кількості кредитів ECTS.

## 7. Розмір, правила та форма проходження професійних практик

Професійні практики в рамках викладацької спеціалізації включають педагогічні практики та дидактичну практику в обсязі, визначеному окремими положеннями (наразі 30 годин педагогічної практики та 60 годин дидактичної практики в початковій школі). На Гуманітарному факультеті призначені координатори студентських практик, які відповідають за опіку над студентами та формальні аспекти організації практик.

Метою педагогічної практики є ознайомлення студентів з умовами професійної роботи вчителя, виховними процесами, які проводяться в освітніх закладах. Дидактична практика має на меті здобуття досвіду, пов’язаного з дидактично-виховною роботою вчителя та порівняння набутих знань з області дидактики (методики навчання) з педагогічною реальністю.

Практики проходять у школах та закладах освітньої системи, де для зайняття посади вчителя вимагаються кваліфікації, визначені в нормативних актах, виданих на підставі ст. 9 п. 2 закону від 26 січня 1982 р. – Карта Вчителя. Студенти зобов’язані отримати згоду директора школи та вчителя – куратора практики на проходження практики. Кілька студентів можуть проходити практику у того самого вчителя, тільки якщо він реалізує

достатню кількість годин, необхідних для зарахування практики. Термін подання заявки на школу, в якій студенти проходять практику, визначає координатор практики від Університету. Рекомендується, щоб практики проводилися регулярно протягом всього семестру. Недопустимо згущувати заняття або скорочувати тривалість практики. Студенти зобов'язані з'явитися в школі в перший день практики разом з повною її документацією, направленням і інструкцією щодо проведення практики.

Умовою зарахування практики є отримання позитивної оцінки відбутої практики та своєчасне подання студентом документації про перебіг практики після її завершення. Зарахування всієї практики і виставлення кінцевої оцінки проводить координатор практик від факультету на підставі документації, визначеної в Регламенті практик, а також повідомлень від академічних вчителів, які проводять заняття з дидактики детальних, результатів обговорення, перевіряючих знання та розуміння: - навчальних завдань, що реалізуються школою, - способу функціонування та організації навчальної роботи школи, - видів документації навчальної діяльності, що ведеться в школі або закладі освітньої системи, а також аналізу портфоліо студента. У виняткових випадках, за згодою декана, на прохання студента термін подання документації може бути відкладений. Щодо студентів, які з поважних причин не пройшли практику у встановлений термін, зокрема через участь у міжнародному обміні, непередбачені обставини, декан може дати згоду на її проходження в інший термін, який не перешкоджає плану навчальних занять за індивідуальними правилами, що визначаються для кожного випадку окремо.

Професійні практики у галузі спеціалізації перекладацтва проводяться після IV семестру (90 годин) у вакаційний період, у місяць, вказаний студентом. Вони проходять у місці, запропонованому студентом і затвердженому координатором практик. Студенти напрямку англійська філологія проходять практику в бюро перекладів, фірмах, організаціях, установах та інших підрозділах, що співпрацюють з партнерами з англійськомовного регіону або в значній мірі використовують в своїй офіційній діяльності англійську мову. Метою практики, насамперед, є ознайомлення студентів з організацією роботи в бюро перекладів, підприємстві, установі; знайомство студентів з реаліями на робочому місці, фактичними умовами праці тощо; стимулювання інтересу студентів до професійної діяльності в установах/підприємствах, заснованої на знанні англійської мови; використання на практиці навичок та теоретичних знань, отриманих під час навчання у сфері різних видів перекладів та офіційної комунікації між користувачами польської та англійської мов (наприклад, участь у зустрічах, ведення переговорів з клієнтами, бронювання готелів, ведення листування), а також розробка матеріалів англійською мовою; порівняння набутих знань з практичною діяльністю; ознайомлення з усіма можливими чинниками економічного та соціологічного характеру, що можуть впливати на процес роботи та професійну кар'єру.

**Навчальний план із спеціалізації Англійська мова в рамках програми підготовки бакалавра та магістра для здобуття кваліфікації вчителя в галузі середньої освіти (загальної освіти) Nord-Ost Асоціації (Університет у місті Грац, Віденський Університет та ін.)**

**Бакалавр**

**1. Цілі навчання із спеціальності Англійська мова**

- 1) Мета спільної бакалаврської програми з підготовки вчителів асоціації Nord-Ost з англійської мови полягає у професійно орієнтованій, науково обґрунтованій підготовці до професійної кар'єри вчителів англійської мови як іноземної у середніх школах. Курс охоплює напрями підготовки мовних навичок, предметної дидактики, шкільної практики, лінгвістики, культурології та літературознавства. Загальна мета полягає у переданні навичок, кваліфікації та структури знань, які дозволяють студентам зрозуміти систематичний характер процесів вивчення мови та адекватно обґрунтовувати мовні дидактичні рішення в контексті відповідних навчальних програм. Студенти отримують практичний досвід викладання та набувають здатності критично рефлексувати.
- 2) Випускники спільної бакалаврської програми за спеціальністю англійська мова у асоціації Nord-Ost:
  - володіють сучасною англійською мовою на професійному рівні (C1/2) з точки зору вимови, граматики, лексики, стилістики.
  - продукують тексти усно та письмово орієнтовані на цільову групу та відповідну мовну ситуацію, а також критично аналізують та оцінюють тексти і типи текстів. Студенти можуть цілеспрямовано застосувати цю компетентність на уроках іноземної мови.
  - визначають історичну та культурну взаємобумовленість естетичного та побутового мовних продуктів, що свідчить про володіння студентами транскультурної компетенції.
  - знають стратегії наукової роботи та різноманітність предметних та професійних інформаційних ресурсів, володіють основними концепціями та методами аналізу культурології та вміють критично рефлексувати різні форми репрезентації (мова, зображення, аудіо та мережеві медіаформи) на тлі англомовних та культурних просторів, а також уміло застосовують їх у своїй педагогічній практиці.
  - знають основні концепції та методи аналізу літературознавства та вміють критично аналізувати літературні тексти з різних англомовних культурних аспектів та різних історичних періодів. Уміють передати естетичну та творчу цінність цих творів та радість читання у своїй педагогічній практиці.
  - знають основні концепції та методи аналізу географічних, соціальних, історичних та функціональних варіантів англійської мови та розуміють когнітивну та соціокультурну природу англійської мови. Можуть застосувати ці знання у викладанні іноземної мови.
  - планують, проводять та оцінюють викладання англійської мови на основі актуального стану досліджень під керівництвом. Це відбувається з урахуванням цільової групи, індивідуальної життєвої ситуації учнів й адекватного досягнення навчальних цілей загальної освіти (NMS, AHS, PTS) або професійної освіти (BMS, BHS), типів шкіл, а також самостійно написаних навчальних програм, орієнтованих на потреби учнів.
  - знають теоретичну базу й актуальний стан досліджень вивчення другої мови та пльорлінгвізму. Оцінюють науковий опис мовної організації англійської мови (від звуку

до дискурсу) теоретично та емпірично обґрунтовуючи його. Засвоюють мову та використовують її у своїй педагогічній практиці під керівництвом.

- пов'язують досвід, переданий через англійськомовні медіа-продукти, з повсякденним життям своїх учнів, а також враховують аспекти цифровізації з метою набуття транскультурних комунікативних навичок на уроках іноземної мови.

(3) Усі курси для спеціальності Англійська мова проводяться англійською мовою.

(4) Щоб досягти навчальної мети та професійного володіння мовою на рівні C1/C2, перший курс у сфері вивчення мови (див. модуль Основні лінгвістичні компетенції, UF EN 03) вимагає початкового рівня від B2+ відповідно до Європейських рекомендацій з мовної освіти на основі завершення Vienna English Language Tests (VELT).

(5) Положення Регламенту про право на вищу освіту враховує додатковий іспит з латинської мови, який необхідно скласти до завершення навчання.

(6) Увесь навчальний предмет пропонується у співпраці з учасниками-інституцій (див. розділ 1, параграф 2 загальної навчальної програми). Розподіл навчальних заходів відповідно до навчального закладу та місце проведення зазначені у лекційному каталозі Віденського університету.

## § 2 Структура – Модулі з розподілом ECTS

(1) Огляд

UF EN 01 StEOP UF Англійська	6 ECTS
Група обов'язкових модулів основних знань та базових компетенцій	32 ECTS
UF EN 02 Граматика та техніка наукової роботи	5 ECTS
UF EN 03 Базові мовні навички	10 ECTS
UF EN 04 Базові знання фахових наук	9 ECTS
UF EN 05 Базові компетенції з предметної дидактики	8 ECTS
Обов'язкова модульна група Поглиблені знання і компетенції	48 ECTS
UF EN 06 Поглиблені мовні навички	15 ECTS
UF EN 07 Поглиблені знання предметної дидактики	7 ECTS
UF EN 08a Альтернативний обов'язковий модуль поглиблених знань з літератури та культурології	16 ECTS
UF EN 08b Альтернативний обов'язковий модуль поглиблених знань з культурології та літератури	16 ECTS
UF EN 09 Поглиблені знання з лінгвістики	10 ECTS
UF EN 10 Факультативна дисципліна	0-10 ECTS
UF EN 11 Шкільна педагогічна практика	
Дипломна робота бакалавра	7 ECTS +4 ECTS

## (2) Опис модулів

### а) Обов'язковий модуль StEOP для спеціальності Англійська мова

UF EN 01	StEOP Англійська мова (обов'язковий модуль) 6 ECTS
Мета модулю	<p>Вступний модуль надає початкове уявлення про предмети, теми та питання окремих дисциплін. За допомогою обраних прикладів, студенти отримують уявлення про методи та теоретичні моделі відповідної дисципліни.</p> <p>Студенти розуміють основні поняття, ключові питання та методи англійської лінгвістики, а також здатні їх розпізнавати та співвідносити один з одним. Основна увага приділяється фонетиці та фонології, морфосинтаксису, семантиці та лексиці, особливо їх релевантності для вивчення мов та їх викладання. Студенти володіють орієнтаційними знаннями для використання основних понять та основних методів і теорій аналізу та інтерпретації поезії, прози та драм. Володіють базовими аналітичними навичками в галузі культурних та медіа досліджень. Приклади в літературознавстві та культурології стосуються англійськомовного контексту та мають відношення до конкретної роботи.</p>
Структура модуля	Для підготовки до модульного іспиту: VO Introduction to English Linguistics, 3 ECTS, 2 семестрові години VO Introduction to the Study of Literature and Culture, 3 ECTS, 2 семестрові годин
Документ про успішність	Письмовий модульний іспит (6 ECTS)

Успішне завершення обов'язкового модулю StEOP з спеціалізації Англійська мова у поєднанні з успішним складенням модуля StEOP загальноосвітніх основ надає право на подальше вивчення фахового предмета та загальноосвітніх основ педагогічної науки (див. Загальний навчальний план для бакалаврської програми підготовки вчителів § 5 параграф 2).

**б) Обов'язковий модуль професійної шкільної практики Англійська мова**

У рамках педагогічно-практичних занять з спеціалізації Англійська мова студенти повинні виконати наступний обов'язковий модуль:

UF EN 11	Професійна шкільна практика англійської мови (обов'язковий модуль) 7 ECTS
Допуск	StEOP, базові компетенції фахової дидактики (урок, включаючи зорієнтовану практику (ABGPM03))
Цілі модуля	<p>Студенти рефлектують професійну реальність у різних типах та формах шкіл австрійської середньої освіти та відповідні допуск до вчителів у професійному навчальному співтоваристві. Студенти рефлектують фахово-технічний зміст на тлі дидактичних теорій і моделей. Це означає, що під керівництвом вони можуть підготувати матеріал для різних цільових груп на основі вимог навчальної програми середньої школи та зробити предметні аспекти індивідуально значущими для учнів. Студенти в рамках практичного модуля планують під керівництвом специфічні для предмету спостереження і вони використовують фундаментальні аспекти та принципи відповідних теорій на практиці викладання англійської мови та планують, проводять власне навчання, адаптоване для цільової групи. Вони під керівництвом обирають, оцінюють, модифікують та з урахування специфіки цільової групи та створюють мовні навчальні завдання для обрання комунікативних активностей та компетенцій (граматику, лексику та читання). Студенти здатні критично рефлексувати свій досвід викладання та спостереження на уроках. Вони володіють компетенцією проводити заняття з англійської мови відповідно до цільової аудиторії, використовуючи цифрові інструменти. За підтримки (наприклад, за допомогою інструментів рефлексії, наставництва тощо) вони критично корелюють свої педагогічні знання та викладацькі навички зі своїми суб'єктивними та науковими теоріями.</p>
Структура модуля	<p>Шкільна практика, 3 ECTS Етап шкільної практики включає як години спостереження, так й уроки, проведені студентами Супровідний курс з методики викладання англійської мови: Супровідний курс до шкільної практики: KU Practicum Coaching, Materials Evaluation and Development, 4 ECTS, 2 семестрові години Шкільна практика слід проходити в тому ж семестрі, що й тренінг KU Practicum Coaching, Materials Evaluation and Development. Тому реєстрація на шкільну практику є передумовою для реєстрації на супровідний курс.</p>
Документ про успішність	Підтвердження успішної участі в шкільній практиці (3 ECTS) і успішного завершення курсу (4 ECTS)

в) Інші модулі курсу

Основні знання та базові компетентності (обов'язкова модульна група)

<p>UF EN 02</p> <p>Ціль модуля</p>	<p>Граматика та техніка наукової роботи (обов'язковий модуль) 5 ECTS</p> <p>Студенти володіють декларативно-процесуальними вміннями оцінювати структуру та функціональний діапазон мовних засобів. Вони володіють інструментами для отримання фахової інформації та здатні розробляти та застосовувати автономні стратегії навчання. Студенти знайомі з основними термінами дескриптивної граматики для опису англійської мови на рівні слова, речення та тексту. Здатні ідентифікувати та називати приклади з повсякденної мови. Студенти знають основні поняття та стратегії наукової роботи, зокрема дослідження літератури та інформації. Вони знайомі з різноманітним англістичним інформаційним ресурсів і вміють підбирати залежно від проблеми. З огляду стійкості професійної підготовки, вони знають про практику хорошої наукової роботи та можуть оцінити релевантність інформаційної грамотності для своєї майбутньої професійної практики.</p>
<p>Структура модуля</p>	<p>Grammar in Use, 3 ECTS, 2 семестрові години Introduction to Information and Research Literacy, 2 ECTS, 1 семестрова година</p>
<p>Документ про успішність</p>	<p>Успішне завершення навчальних заходів (5 ECTS)</p>

<p>UF EN 03</p> <p>Допуск</p> <p>Ціль модуля</p>	<p>Базові мовні навички (обов'язковий модуль 10 ECTS)</p> <p>StEOP, підтвердження початкового рівня знання мови (B2+) за допомогою VELT</p> <p>Виходячи з рівня B2+, студенти після завершення цього модуля студенти володіють рецептивними навички, важливі для академічної англійської мови, і здатні створювати тексти, що базуються на заданих вербальних та невербальних інформаціях. Студенти використовують мову у залежності до ситуації.</p>
--	---



Структура модуля	<p>UE Integrated Language and Study Skills 1 (ILSS 1), 5 ECTS, 3 семестрові години</p> <p>UE Integrated Language and Study Skills 2 (ILSS 2), 5 ECTS, 3 семестрові години</p> <p>Успішне завершення ILSS 1 є необхідною умовою для реєстрації та участі в ILSS 2.</p>
Документ про успішність	Позитивне завершення курсів (10 ECTS)

UF EN 04	Базові знання фахових наук (обов'язковий модуль) 9 ECTS
Допуск	StEOP
Рекомендований допуск	Грамматика та методика наукової роботи (UF EN 02)
Ціль модуля	<p>Модуль надає студентам широкий огляд історичного розвитку та теоретичних підходів до питань літературознавства, культурології та лінгвістики.</p> <p>Студенти описують структурну, функціональну, регіональну та соціоісторичну різноманітність англійської мови, пояснюють процеси мовної варіації та встановлюють їх зв'язок із контекстом мовного використання та навчання мови. Особлива увага приділяється сферам варіацій і варієтетів (включаючи активне використання транскрипції IPA), діахроніці та соціолінгвістиці, прагматиці та дискурсу, а також засвоєнню другої мови.</p> <p>Студенти володіють загальним оглядом історії англійської літератури та культури, а також знаннями про окремі епохи, жанри, авторів та їхні твори та можуть знайти їх у відповідному соціокультурному та політико-історичному контексті. Студенти охоплюють широкий спектр культурологічних теорій і методів культурології, з тематичним акцентом на англійській популярній культурі.</p>
Структура модуля	<p>VO Language in a social context, 3 ECTS, 2 семестрові години</p> <p>VO Cultural theory and Popular Culture, 3 ECTS, 2 семестрові години</p> <p>VO History of Literatures in English, 3 ECTS, 2 семестрові години</p>
Документ про успішність	Успішне завершення курсів (9 ECTS)

UF EN 05	Базові компетенції з фахової дидактики (обов'язковий модуль 8 ECTS)
Допуск	StEOP, граматика та техніка наукової роботи (UF EN 02), базові мовні навички (UF EN 03)
Ціль модуля	Студенти розуміють принципи та цілі комунікативного викладання іноземної мови і здатні планувати уроки з англійської мови (English Language Teaching або ELT) з огляду на базові навички, мовні підсистеми з урахуванням специфіки цільової групи та компетентнісно орієнтованого способу. Вони розвивають усвідомлення потреб гетерогенних та інклюзивних цільових груп.
Структура модуля	FK ELT Foundations 1, 4 ECTS, 2 семестрові години FK ELT Foundations 2, 4 ECTS, 2 семестрові години Успішне завершення ELT Foundations 1 є необхідною умовою для реєстрації та участі в ELT Foundations 2. У рамках обох курсів можуть бути включені компоненти шкільної практики.
Документ про успішність	Успішне завершення курсів (8 ECTS)

### Поглиблені знання і компетенції (обов'язковий груповий модуль)

UF EN 06	Поглиблені мовні навички (обов'язковий модуль 15 ECTS)
Допуск	StEOP, граматика та техніка наукової роботи (UF EN 02), базові мовні навички (UF EN 03)
Рекомендований допуск	Базові знання спеціальності (UF EN 04)
Ціль модуля	<p>Студенти здатні застосовувати фонетичні знання та навички транскрипції, набуті в модулях UF EN 01 та UF EN 04, у своєму усному мовленні. Вони ефективно продукують усні тексти різних жанрів з відповідною вимовою, а також критично аналізують та рефлектують їх, використовуючи відповідні лінгвістичні концепції. Студенти володіють здібностями до самостійного аналізу текстів та їх складання, відповідно до жанру. Вони здатні визначити релевантні особливості тексту та адекватно представляти результати аналізу в письмовій чи усній формі, а також використовувати результати аналізу при створенні власних текстів, відповідних до жанру. Студенти аналізують фахову лінгвістичну комунікацію з професійних дискурсних спільнот і використовують отримані знання у власному створенні тексту, а також у медіації між експертами та не експертами.</p>
Структура модуля	<p>UE+IKb Practical Phonetics and Oral Communication Skills 1 (PPOCS1), 5 ECTS, 2+2 семестрові години  UE Language in Use 1 (LIU1), 5 ECTS, 2 семестрові години  UE English in a Professional Context(EPCO), 5 ECTS, 2 семестрові години  Успішне завершення Language in Use 1 (LIU 1) є необхідною умовою для реєстрації та участі в English in a Professional Context (EPCO).</p>
Документ про успішність	Успішне завершення навчальних заходів ( 15 ECTS)

UF EN 07	Поглиблені знання (альтернативний обов'язковий модуль - 7 ECTS)
Допуск	StEOP, базові компетенції з фахової дидактики (UF EN 05), педагогічна шкільна практика (UF EN 11)
Ціль модуля	<p>Студенти володіють основними знаннями та базовими навички щодо планування, проведення та оцінювання уроків мовного навчання в спеціалізованих сферах, наприклад, ESP (English for Specific Purposes), цифровізація (TELL - Technology-Enhanced Language Learning, CALL - Computer-Assisted Language Learning, MALL – Mobile-Assisted Language Learning). Під керівництвом вони оцінюють, створюють та модифікують з огляду на цільову групу мовні навчальні завдання (з використанням різноманітних типів текстів і джерел), а також створюють навчальні проекти або довгострокові плани.</p> <p>Студенти аналізують та порівнюють різні підходи та методи мовного навчання з фахового предмету Англійська мова на основі принципів, а також застосовують їх з огляду на навчальні цілі та специфіку цільової групи. Студенти інтегрують різні знання (дидактичні знання, знання конкретних випадків, знання про навчальні програми, навчання психології та педагогічні знання) з метою застосування їх в професійній сфері. Вони розвивають базову професійну обізнаність, яка включає розуміння сталості. Вони поглиблюють своє розуміння теоретичних засад викладання мови в сферах планування, реалізації та оцінювання, а також розвивають розуміння освітньо-політичних вимог та їх релевантності та обов'язковості для мовного навчання.</p> <p>Студенти планують, розробляють, використовують та оцінюють обрані інструменти для підсумкового та формувального оцінювання, використовують отриману інформацію для сприяння навчанню та відповідно до правових вимог, тобто вони знають стратегії, що відповідають критеріям орієнтованого навчання, мати зворотний зв'язок з учнями. Вони розуміють принципи якісного оцінювання результаті, а також зв'язки між навчанням, викладанням, тестуванням та оцінюванням як на мікро-, так і на макрорівні (наприклад, у контексті компетентнісної орієнтації, стандартизації та індивідуалізації). Роблять висновки з урахування соціальних, політичних та етичних аспектів оцінювання і планують заходи для індивідуалізованої підтримки навчання.</p>
Структура модуля	<p>FK Language Assessment and Feedback, 3 ECTS, 2 семестрові години  VK Principles of English Language Teaching (Methodology, Materials, Media), 4 ECTS, 3 семестрові години  У рамках обох навчальних заходів можуть бути включені компоненти шкільної практики.</p>

Документ про успішність	Успішне завершення навчальних заходів ( 7 ECTS)
-------------------------	---

**Студенти повинні пройти один із наступних двох обов'язкових модулів:**

UF EN 08a	Поглиблені знання літератури та культурології (альтернативний обов'язковий модуль) - 16 ECTS (20 ECTS)
Допуск	StEOP, граматика та техніка наукової роботи (UF EN 02), базові мовні навички (UF EN 03), основні знання фахових наук (UF EN 04)
Ціль модуля	<p>Основна увага модуля приділяється літературознавчим питанням. Студенти володіють розширеними теоретичними та методологічними компетенціями для обробки літературознавчих та культурологічних дослідницьких питань на прикладі конкретних випадків, а також для їх відповідного представлення у письмовій та усній формі (презентація, дискусія) з орієнтацією на цільову аудиторію.</p> <p>Студенти володіють критичною медіа-компетентністю, які вони використовують, використовуючи методи культурологічного аналізу на різних медійних формах (таких як кіно чи нові медіа).</p> <p>Вони здатні аналізувати різноманітні літературні тексти за науковими критеріями, передавати соціально значущі теми та зміст, які є релевантними для навчання (наприклад, расизм, стійкість, клімат, різноманітність), за допомогою текстів, і роблять їх зрозумілими відповідно до рівня. Вони обирають тексти відповідні віку та цільовій групі, і заохочують учнів до критичної рефлексії та естетичної оцінки, а також допомагають їм встановлювати з їхнім життєвим досвідом.</p>
Структура модуля	<p>PS Literature Studies, 5 ECTS, 2 семестрові години</p> <p>KO Critical Media Analysis, 6 ECTS, 2 семестрові години</p> <p>VK Literature and Language Education, 5 ECTS, 2 семестрові години</p> <p>Успішне завершення PS Literary Studies є необхідною умовою для реєстрації та участі у VK Literature and Language Education.</p> <p>Якщо бакалаврська робота написана у рамках у VK , цей навчальний захід буде підвищено на 4 ECTS.</p>
Документ про успішність	Успішне завершення навчальних заходів (16 ECTS, якщо написання бакалаврської роботи в рамках VK 20 ECTS)

Або

UF EN 08b	Поглиблені знання культурології та літератури (альтернативний обов'язковий модуль) - 16 ECTS (20 ECTS)
Допуск	StEOP, граматика та техніка наукової роботи (UF EN 02), базові мовні навички (UF EN 03), основні знання фахових наук (UF EN 04)
Ціль модуля	<p>Основна увага модуля зосереджена на питаннях культурології. Студенти володіють розширеними теоретичними та методологічними компетенціями, що дозволяють їм опрацювати літературні та культурологічні наукові питання на основі конкретних прикладів, й адекватно представляють результати у письмовій та усній формах (презентація, дискусія) орієнтовані на цільову аудиторію.</p> <p>Студенти аналізують різноманітні літературні тексти за науковими критеріями, критично розмірковують над змістом та оцінкою художнього оформлення.</p> <p>Студенти здатні використовувати міждисциплінарні наукові методи дослідження в культурології та адекватно обирають їх для аналізу різних медіа-форм (таких як кіно чи нові медіа). Студенти розуміють специфіку обраних видів популярних культурних текстів з огляду на соціально-економічні та політико-історичні структури. З цього виводять соціально значущі висновки та контекстуалізують отримані знання стосовно професійної сфери школи.</p>
Структура модуля	<p>KO Critical Media Analysis, 6 ECTS, 2 семестрові години PS Literary Studies, 5 ECTS, 2 семестрові години VK Cultural Studies and Language Education, 5 ECTS, 2 семестрові години</p> <p>Успішне завершення KO Critical Media Analysis є обов'язковою передумовою для реєстрації та участі у VK Cultural Studies and Language Education.</p> <p>Якщо бакалаврська робота написана у рамках у VK , цей навчальний захід буде підвищено на 4 ECTS.</p>
Документ успішність про	Успішне завершення навчальних заходів (16 ECTS, якщо написання бакалаврської роботи в рамках VK 20 ECTS)

UF EN 09	Поглиблені знання з лінгвістики (обов'язковий модуль) 10 ECTS (14 ECTS)
Допуск	StEOP, граматики та техніки наукової роботи (UF EN 02), базові мовні навички (UF EN 03), основні знання фахових наук (UF EN 04)
Ціль модуля	Студенти знайомі з ключовими питаннями в окремих галузях англійської лінгвістики, критично їх рефлексують, адекватно їх висловлюють у письмовій формі та передають їх усно (презентація, обговорення) відповідно до цільової аудиторії. Це включає застосування концептів та термінології з лінгвістичних лекцій у модулях UF EN 01 і UF EN 04, прикладну обробку обраних наукових питань, а також вибір і застосування відповідних методів. Студенти формулюють відповідні питання, проводять самостійний аналіз і застосовують їх на уроках іноземної мови.
Структура модуля	PS Linguistics , 5 ECTS, 2 семестрові години VK Linguistics and Language Education, 5 ECTS, 2 семестрові години Успішне завершення PS Linguistics є необхідною передумовою для реєстрації та участі у VK Linguistics and Language Education. Якщо бакалаврська робота написана у рамках у VK , цей навчальний захід буде підвищено на 4 ECTS.
Документ про успішність	Успішне завершення навчальних заходів (10 ECTS, якщо написання бакалаврської роботи в рамках VK 14 ECTS)

### Факультативна дисципліна

У рамках факультативних дисциплін студенти повинні пройти навчальні заходи на загальну суму 10 ECTS з одного або обох предметів або з навчальної дисципліни, яка тісно пов'язана з навчальними предметами.

UF EN 10	Факультативна дисципліна для студентів майбутніх вчителів (обов'язковий модуль) 0- 10 ECTS
Допуск	StEOP
Рекомендований допуск	Якщо увага зосереджена на фаховій дидактиці, рекомендується попереднє завершення модулів EN 05 і EN 11
Ціль модуля	Випускники, залежно від вибору, мають поглиблені знання у вибраних навчальних предметів або суміжних дисциплінах, які корисно доповнять їх підготовку до викладання.
Структура модуля	<p>Студенти вибирають курси з іспитами, що є частиною освітнього процесу (pi), та/або без таких іспитів (pri) на загальну кількість 10 ECTS-балів.</p> <p>З них до 10 ECTS-балів можуть бути отримані з навчального предмету англійська мова.</p> <p>Для факультативної дисципліни можна обирати курси з галузі фахових наук, а також, зокрема, поглиблені курси з спеціалізованої англійської дидактики. Тут можна вибрати спеціалізовані напрямки у Віденському університеті, а також у різних педагогічних університетах.</p> <p>Курси, які можна вибрати для цього модуля, доступні лише відповідно до пропозицій та наявності вільних місць.</p> <p>Керівництво навчальної програми публікує перелік курсів, пов'язаних із модулем, у лекційному каталозі Віденського університету, які можна відвідувати у рамках цього модуля для навчального предмету англійська мова та завершення яких загалом вважається схваленим.</p>
Документ про успішність	Успішне завершення вибраних навчальних заходів (з спеціалізації Англійська мова до 10 балів ECTS)

### § 3 Бакалаврська робота

Бакалаврська робота в рамках вивчення спеціалізації Англійська мова має бути написана у рамках поглибленого університетського курсу VK Literature and Language Education в модулі Advanced Knowledge Literature and Cultural Studies (UF EN 08a) або VK Cultural Studies and Language Education в модулі Advanced Knowledge Cultural Studies and Literature (UF EN 08b) або VK Linguistics and Language Education в модулі поглиблених знань з лінгвістики (UF EN 09). У рамках бакалаврської роботи можливе застосування фахово-дидактичної перспективи.



#### § 4 Розподіл навчальних заходів із спеціальності Англійська мова

У рамках навчання проводяться наступні навчальні заходи без іспитів:

VO – Лекція

Лекції призначені для представлення тем, предметів і методів вивчення спеціальності Англійська мова UF English, з врахуванням різних наукових думок. Ця вимоглива та змістовна передача систематичного мислення в іноземній мові вимагає від студентів не тільки рецептивно-відтворювальну діяльність, але й завершується письмовим іспитом.

(2) Пропонуються наступні навчальні заходи з іспитом:

UE - Практичне заняття

Практичні заняття призначені для здобуття, відпрацювання та вдосконалення знань, умінь і навичок, особливо у сфері мовленнєвої діяльності.

Кb – Інтегрований курс типу b:

Інтегровані курси типу b призначені для отримання, відпрацювання та вдосконалення знань, умінь і навичок, зокрема у сфері мовної компетенції. Кероване, самостійне навчання допомагає студентам досягти поставлених цілей навчання.

PS – Професійний семінар

Професійні семінари вводять у основну фахову літературу і сприяють засвоєнню характерних для фаху наукових методів мислення та роботи. На прикладі розглядаються проблеми фаху через реферати, дискусії, письмові роботи та конкретну аналітичну роботу.

КО – Конверсаторій

Навчальний захід із високою часткою самостійного читання студентами. Матеріал для читання узгоджується зі змістом курсу, оголошується на початку і перевіряється разом з матеріалом навчального заходу.

KU – Курс

Курси служать іманентній підготовці до практики фаху, теоретично керованим спостереженням і підготовкою до самостійної роботи у галузі, а також керованою рефлексією та зворотним зв'язком. Важливими є також спільна робота над рішенням конкретних питань.

FK – Продовження університетських курсів (практика)

Продовження університетських курсів - це навчальні заходи, які знайомлять студентів із змістом, методами та можливостями застосування певної галузі навчання. Вони спрямовані на розвиток професійних навичок у взаємодії з прийомом досліджень, теоретичними принципами, плануванням дій та рефлексією досвіду. Основні сфери фаху демонструються у вигляді презентацій, обговорень, письмової та аналітичної робіт (можливо, спостереження за уроками та їх тестування).

## VK – Поглиблені університетські курси

Поглиблені університетські курси спрямовані на набуття та поглиблення теоретичних, методологічних і змістовних навичок у певній галузі, особливо важливі для питань у професійній діяльності. У поглиблених університетських курсах частка участі ролі студентів має бути високою, а групова та командна робота повинна заохочуватися. Якщо бакалаврська робота написана у рамках VK, вона замінює написану випускню роботу.

## VU – лекція з практикумами:

Лекції з практикумами - це навчальні заходи з іманентним екзаменаційним характером, які служать як для передачі нового змістів викладачами, так і їх опрацювання студентами. Ця змішана форма VO та UE особливо підходить для викладання та вивчення наукових тем, які потребують спеціальних методичних компетенцій.

(3) При оцінюванні за допомогою модульного іспиту навчальні заходи, зазначені у структурі модуля, служать підготовці до цього іспиту.

## § 5 Курси в рамках спеціальності Англійська мова з обмеженням в участі

(1) Зазначені тут загальні обмеження щодо участі застосовуються до таких навчальних заходів:

FK Продовження університетських курсів (практика): 25

IKb Інтегрований курс типу b: 20

KO Конверсаторій: 30

KU Курс: 15

PS Професійний семінар: 25

UE Практичні заняття: 25

VK Поглиблені університетські курси: 25

VU Лекція з практикумами: 240

(2) Порядок реєстрації на курси та іспити, а також розподіл місць на курсах базується в положеннях Статуту.

## § 6 Набрання чинності

(1) Цей навчальний план з спеціалізації англійська мова у поєднанні із загальним навчальним планом програма підготовки бакалавра для здобуття кваліфікації вчителя середньої школи (загальної освіти) набирає чинності з 1 жовтня 2014 року.

(2) У зв'язку зі змінами до загального навчального плану спільної програми бакалавра для здобуття кваліфікації вчителя в галузі середньої освіти (загальної освіти) Nord-Ost Асоціації, зміни до цього неповного навчального плану для спеціалізації

Англійська мова у версії витягу від 27 червня набула чинності з 27.06. 2016, № 245, пункт 41, а набрав чинності у Віденському університеті 1 жовтня 2016 року.

- (3) У зв'язку із загальним навчальним планом програми бакалавра для здобуття кваліфікації вчителя в галузі середньої освіти (загальної освіти) Асоціації Nord-Ost, цей субкурс з спеціалізації Англійська мова в університетах педагогічної освіти набирає чинності з 1 жовтня 2016 року.
- (4) Зміни до навчального плану в редакції від 08 квітня 2022 року № 104 п. 21 набирають чинності з 01 жовтня 2022 року.

1 – Рекомендований шлях

Рекомендований шлях вивчення англійської мови як предмета:

Семестр	Модуль	Курс	ECTS	Сума ECTS
1.	UF EN 01 StEOP	VO Introduction to English Linguistics / VO Introduction to the Study of Literature and Culture	6	
2.	UF EN 02 Граматика та техніка наукової роботи	VO Grammar in Use (GiU)	3	9
	UF EN 02 Граматика та техніка наукової роботи	VU Introduction to Information and Research Literacy (IRL)	2	
	UF EN 03 Базові мовні навички	UE Integrated Language and Study Skills 1	5	
	UF EN 04 Базові знання фахових наук	VO Cultural Theories and Popular Culture	3	
				10

Семестр	Модуль	Курс	ECTS	Сума ECTS
3.	UF EN 03 Базові мовні навички	UE Integrated Language and Study Skills 2	5	
	UF EN 04 Базові знання фахових наук	VO History of Literatures in English	3	
	UF EN 04 Базові знання фахових наук	VO Language in a Social Context	3	
				11
4.	UF EN 06 Поглиблені мовні навички	UE+IKb Practical Phonetics and Oral Communication Skills 1 (PPOCS1)	5	
	UF EN 05 Базові компетентності з предметної дидактики	UE Language in Use 1 (LIU1)	5	
		FK English Language Teaching (ELT) Foundations 1*	4	
				14
5.	UF EN 05 Базові компетентності з предметної дидактики	FK ELT Foundations 2*	4	
	UF EN 06 Поглиблені мовні навички	UE English in a Professional Context (EPCO)	5	
	UF EN 08 / UF EN 09	PS Linguistics oder PS Literary Studies	5	

Семестр	Модуль	Курс	ECTS	Сума ECTS
6.	UF EN 11 Шкільна педагогічна практика	Schulpraxis**	3	14
		KU Practicum Coaching, Materials Evaluation and Development	4	
	UF EN 08 / UF EN 09	PS Literary Studies чи PS Linguistics	5	
7.	UF EN 08	KO Critical Media Analysis	6	12
	UF EN 07	FK Language Assessment and Feedback*	3	
		VK Principles of English Language Teaching (Methodology, Materials, Media)*	4	
	UF EN 10 факультативна дисципліна	Навчальні заходи за вибором	0-10	13-23

Семестр	Модуль	Курс	ECTS	Сума ECTS
8.	UF EN 08	VK Literature and Language Education oder VK Cultural Studies and Language Education	5	
	UF EN 09 Поглиблені знання з лінгвістики	VK Linguistics and Language Education	5	
		Бакалаврська робота	4	
				14
				97-107

\* Практичні компоненти шкільної практики також можуть бути включені до складу курсу.

\*\* Шкільна практика проходить тільки в школі; Зазначені ECTS виражають навантаження для діяльності.

## 2 – Курси з практичними шкільними компонентами (шкільна практика)

Предметна шкільна практика із спеціалізації Англійська мова (модуль UF EN 11) включає етап шкільної практики вартістю 3 ECTS, який включає як години спостереження, так і уроки, які викладають студенти. Наступні курси можуть містити додаткові практичні компоненти школи:

Модуль	Курс
UF EN 05	FK English Language Teaching (ELT) Foundations 1
	FK English Language Teaching (ELT) Foundations 2
UF EN 07	FK Language Assessment and Feedback

### **3 – Мобільність**

Навчальні заходи в модулях 8ab, 9 і 10 особливо підходять для завершення в рамках програми мобільності, за винятком курсу, в якому пишеться бакалаврська робота.

## **Магістр**

**Навчальний план спеціальності Англійська мова в рамках програми підготовки магістрів для здобуття кваліфікації вчителя закладу середньої загальної освіти Nord-Ost Асоціації**

### **1. Мета навчання спеціальності Англійська мова та профільна кваліфікація**

Метою спільної магістерської програми підготовки вчителів англійської мови Асоціації Nord-Ost є професійно-орієнтоване та науково-обґрунтоване поглиблення компетенцій, здобутих під час навчання на бакалавраті, вчителями англійської мови як іноземної в школах загальної середньої освіти та для інших цільових груп. Навчальна програма охоплює такі напрямки як мовна компетенція, фахова дидактика, мовознавство, культурологія та медіазнавство, а також літературознавство. Спільною метою є поглиблення компетенції, кваліфікації та структури знань, що дозволяють випускникам критично рефлексувати тексти в найширшому сенсі та розуміти систематичність процесів навчання мови для їх подальшого застосування на практиці.

Студентів заохочують до постійної роботи над своїм професійним розвитком .

Зокрема, у магістерській програмі розвиваються та поглиблюються міждисциплінарні компетенції, закладені ще на бакалаврському рівні, такі як, підвищення мотивації, діагностичні компетентності, робота з різноманітністю та гетерогенністю: випускники можуть продуктивно використовувати мовну та культурну різноманітність для здійснення мовних навчальних процесів та формування комунікативної компетентності. Вони розуміють роль мови та мовно-культурного розмаїття у виникненні, взаємодії, а також у запобіганні та подоланні конфліктів та насильства, і можуть продуктивно використовувати це розуміння та навчати інших. Це стосується, зокрема, й мовних аспектів соціокультурної реальності, таких як гендер, особливі потреби, політичні та релігійні системи мислення та інституції, соціально-економічні умови та стійкість, розуміння освіти та освітніх інституцій, а також цифровізацію та інформаційні методи ЗМІ. На основі свого розуміння, випускники здатні рефлексувати стереотипні зображення, а також розпізнавати можливості та обмеження своїх дій.

Випускники спільної магістерської програми з підготовки учителів в Асоціації Nord-Ost із спеціальності англійська мова:

- самостійно планують, проводять та оцінюють мовні уроки з англійської мови, відповідно до актуальних досліджень та чинних навчальних планів з урахуванням потреб цільової аудиторії.
- здатні висновувати емпіричні знання з практичного досвіду та практичних досліджень і систематично їх рефлексувати. Магістранти приймають обґрунтовані дидактичні рішення, що сприяють зростанню знань у методиці викладання та наукових дисциплінах.
- Володіють сучасною англійською мовою на високому рівні (C2) в усному та письмовому мовленні. Вони створюють різні типи тексту відповідно до ситуації та цільової групи, а також мають здатність критично аналізувати та оцінювати письмові та усні тексти.
- розуміють складність міжкультурної компетенції та здатні вибирати англомовні тексти чи медіа-продукти для певної навчальної мети та дидактично їх адаптовувати.
- володіють компетентностями передачі літератури на основі поглиблених знань у сферах текстової рецепції та продукції. Формулюють власні запитання щодо значення англофонних літературних текстів та їх соціальної релевантності за допомогою відповідних теорій та аналітичних методів.
- володіють здатністю використовувати дослідження, пов'язані із структурами і контекстами використання англійської мови у навчанні іноземних мов, розробляють власні лінгвістичні дослідженнями та опрацьовують їх за допомогою відповідних методичних підходів.
- мають поглиблені знання концепцій та аналітичних технік культурології та медіазнавства і можуть критично рефлексувати різні медіа та форми представлення у їх соціо-історичних контекстах. Магістранти розробляють власні культурно- та медіазнавчі дослідження та опрацьовують їх за допомогою відповідних методичних підходів, а також можуть передавати обрані концепції критичної медіаосвіти, зорієнтовані на практику, спонукаючи учнів до критики ідеологій та інституцій.

(3) Усі навчальні заходи часткової навчальної програми проводяться англійською мовою.

4) Уся спеціальність пропонується у співпраці з учасниками-інституціями (див. Розділ 1 Параграф 2 Загальної навчальної програми). Розподіл навчальних заходів відповідному навчальному закладу та місце проведення заходу зазначені у лекційному каталозі Віденського університету.

### **§ 1a Спеціальні умови допуску до навчання із спеціальності Англійська мова**

Для спільної магістерської програми з підготовки учителів із спеціальності англійська мова в Асоціації Nord-Ost необхідні мовні навички на рівні C1 Європейської системи володіння мовами на додаток до вимог вступу, зазначених у § 3 загальної навчальної програми.

Бакалаврська програма підготовки вчителів з спеціальності Англійська мова в Асоціації Nord-Ost без додаткових умов надає право на допуск до магістерської програми підготовки вчителів із спеціальності Англійська мова.



## **§ 2 Структура – Модулі з розподілом ECTS**

### **(1) Огляд**

Альтернативний обов'язковий модуль Advanced English Studies for Teachers A  
18ECTS

UF MA EN01A CoreModule 1A 11 ECTS

UF MA EN 04 A Core Module 4A 7 ECTS

чи Advanced English Studies for Teachers B

UF MA EN 01 B Core Module 1B 11 ECTS

UF MA EN 04 B Core Module 4B 7 ECTS

UF MA EN 02 Practice Module 4 ECTS

UF MA EN 03 Applied Research Module 4 ECTS

Завершальний етап (написання магістерської роботи англійською мовою)

Семінар-обговорення дипломних робіт 2 ECTS

Магістерська дипломна робота 24 ECTS

Магістерський іспит 4 ECTS

Сума за виключенням завершального етапу 26 ECTS

Сума включаючи завершальний етап 56 ECTS

## (2) Опис модулів

### а) Фахово-дидактичний супровід практичного етапу

У рамках навчально-практичних занять студенти повинні пройти наступний модуль на практичному етапі:

UF MA EN 02	Практичний модуль (дидактичний контроль) (обов'язковий модуль) 4 ECTS
Ціль модуля	У цьому модулі йдеться про диференціацію знань і навичок, отриманих на бакалавраті, для успішного викладання у школі, а також про індивідуальне поглиблення та встановлення пріоритетів. Студенти систематично спостерігали та аналізували уроки, планували, проводили та теоретично рефлектували власне викладання, а також брали участь у шкільному житті. Студенти рефлектують та критично аналізують практичний досвід у навчальному предмету англійська мова. Опираючись на безпосередній професійний досвід, студенти використовують методи практичних досліджень для опрацювання фахово-дидактичних питань викладання іноземної мови або англійської як робочої мови та адаптовують їх для професійної сфери.
Структура модуля	SE Practicum Course: дослідницьке навчання у практичній сфері 4 ECTS, 2 семестрові години
Документ про успішність	Успішне завершення, передбачених у модулі навчальних заходів, що завершується іспитом (4 ECTS)

### б) Інші модулі

Студенти повинні пройти одну з наступних двох альтернативних обов'язкових модульних груп:

Обидві альтернативні обов'язкові модульні групи забезпечують розвиток мовних навичок, а також поглиблення знань і навичок у галузях фахової дидактики, літературознавства, культурології та мовознавства. Однак вони відрізняються тим, що обов'язкова модульна група А передбачає можливість поглиблення навичок у галузі літературознавства чи культурології через розробку та опрацювання проєктів у рамках робочої групи, тоді як поглиблення мовознавчих знань відбувається у рамках лекції. В обов'язковій модульній групі В передбачена можливість розробки та виконання проєктів у рамках робочої групи з мовознавства, тоді як поглиблення знань з літературознавства та культурології відбувається у рамках лекцій.

### Advanced English Studies for Teachers A (альтернативна обов'язкова модульна група)

UF MA EN 01A	Основний модуль 1A (обов'язковий модуль) 11 ECTS
Ціль модуля	Студенти отримують теоретичні знання та практичні навички у своїй професійній сфері для специфічних або актуальних тем у сфері дидактики англійської мови. Ознайомлюються з різними типами текстів фахового спрямування, ідентифікувати їхні специфічні мовні особливості та конвенції та здатні адаптувати фахові тексти з урахуванням потреб цільової групи. Вони володіють здатністю до теоретично обґрунтованої рефлексії над аспектами англійської мови, які є релевантними для практичної сфери школи, мовного розмаїття, а також різними підходами та методами в англійському мовознавстві.
Структура модуля	Specific Issues in Language Learning and Teaching, 3 ECTS, 2 семестрові години Mediation and Genre Analysis for English Teachers (MAGNET), 3 ECTS, 2 семестрові години Communication, Code and Culture, 5 ECTS, 2 семестрові години
Документ про успішність	Успішне завершення всіх передбачених у модулі навчальних заходів без іспитів (5 ECTS) та навчальних заходів з іспитом (рі) (6 ECTS)

UF MA EN 04A	Core Module 4A (Обов'язковий модуль ) 7 ECTS
Мета модулю	Студенти знайомі зі специфікою розмовної мови та можуть створювати різні усні тексти, адаптовані до цільової групи. При поглибленому вивченні ключових галузей англофонного літературознавства та культурології вони формулюють під керівництвом наукові питання, опрацьовують їх теоретично та методологічно обґрунтовано, критично рефлексують та передають їх з огляду на практичну сферу шкіл, а також у контексті ролі культурно сформованих реалій у соціальній взаємодії.

Структура модуля	Advanced Speaking Skills for English Teachers (ASSET), 2 ECTS, 2 семестрові години Відповідно до пропозиції: Literature 1 чи Cultural/Media Studies 1, кожен 5 ECTS, 2 семестрові години чи Literatures in English чи Cultural Studies, кожен 5 ECTS, 2 семестрові години
Документ про успішність	Успішне завершення, передбачених у модулі навчальних заходів, що завершується іспитом ( загалом 7 ECTS)

або

### Advanced English Studies for Teachers B (Альтернативна обов'язкова модульна група)

UF MA EN 01B	Основний модуль 1B (обов'язковий модуль) 11 ECTS
Ціль модуля	Студенти здобувають теоретичні знання та практичні навички у професійній сфері для специфічних або актуальних тем у галузі дидактики англійської мови. Обізнані з різними типами фахових текстів, ідентифікують їхні специфічні мовні особливості та конвенції та здатні адаптувати фахові тексти з урахуванням потреб цільової аудиторії. Вони володіють здатністю до теоретично обґрунтованої рефлексії над аспектами англійської мови, які є релевантними до практичної сфери школи, мовної різноманітності, а також різними підходами та методами в англійському мовознавстві.
Структура модуля	VK Specific Issues in Language Learning and Teaching, 3 ECTS, 2 семестрові години UE Mediation and Genre Analysis for English Teachers (MAGNET), 3 ECTS, 2 семестрові години VO Literatures in English чи VO Cultural Studies, 5 ECTS, 2 семестрові години
Документ про успішність	Успішне завершення всіх передбачених у модулі навчальних заходів без іспитів (5 ECTS) та навчальних заходів з іспитами (рі) (6 ECTS)) (всього 11 ECTS)

UF MA EN 04B	Core Module 4B (Обов'язковий модуль ) 7 ECTS
Мета модулю	Студенти знайомі зі специфікою розмовної мови та можуть створювати різні усні тексти, адаптовані до цільової групи. При поглибленому вивченні ключових галузей англофонного мовознавства вони формулюють під керівництвом наукові питання, опрацьовують їх теоретично та методологічно обґрунтовано, критично рефлектують та передають їх з огляду на практичну сферу шкільної освіти. Вони компетентно справляються з викликами, пов'язаними з мовно-культурним розмаїттям.
Структура модуля	Advanced Speaking Skills for English Teachers (ASSET), 2 ECTS, 2 семестрові години Відповідно до пропозиції: AR Advanced Course in Linguistics, 5 ECTS, 2 семестрові години чи VO Communication, Code and Culture, 5 ECTS, 2 семестрові години
Документ про успішність	Успішне завершення всіх передбачених у модулі навчальних заходів без іспитів та навчальних заходів з іспитами (рі) (всього 7 ECTS)

UF MA EN 03	Applied Research Module (Обов'язковий модуль ) 4 ECTS
Допуск	Core Module 1A чи B (UF MA EN 01 A чи B)
Ціль модуля	На основі питань, що виникають у професійній сфері, студенти формулюють під керівництвом дослідницькі питання, вибирають відповідні теорії та моделі з методики викладання та наукових дисциплін, використовують відповідні (емпіричні) методи дослідження та імплементують отримані знання у професійній діяльності. Студенти проводять дослідницький проект, пов'язаний з викладанням мови, і презентують його як у письмовій, так й усній формах.
Структура модуля	SE Applied Research Seminar, 4 ECTS, 2 семестрові години (рі)
Документ про успішність	Успішне завершення передбаченим у модулі навчальних заходів (4 ECTS)

## в) Заключний етап

У рамках заключного етапу, при підготовці магістерської роботи із спеціальності Англійська мова, студенти повинні відвідувати семінар обсягом 2 ECTS у рамках магістерського модулю (UF MA EN 05), писати магістерську роботу обсягом 24 ECTS у галузі фахові науки або методики викладання (див. § 3) та скласти магістерський іспит обсягом 4 ECTS з теми магістерської роботи та другого навчального предмету, враховуючи професійно важливі аспекти (див. також § 4).

UF MA EN 05	Thesis Module 2 ECTS
Ціль модуля	Студенти демонструють під відповідним керівництвом, свою здатність теоретично послідовно та методологічно обґрунтовано опрацьовувати специфічну фахово-дидактичну або наукову проблему.
Вимоги участі	до Core Module 1A чи B (UF MA EN 01 A чи B), так само як і Core Module 4A oder B (UF MA EN 04 A oder B)
Структура модуля	SE Thesis Seminar, 2 ECTS, 2 семестрові години (рі)
Документ про успішність	Успішне завершення передбаченим у модулі навчальних заходів ( 2 ECTS)

## § 3 Магістерська робота

- (1) Магістерська робота служить для демонстрації здатності студента самостійно обробляти наукові теми як змістовно, так і методологічно. Тема магістерської роботи має бути обрана так, щоб студент міг реалістично завершити роботу протягом шести місяців.
- (2) Тема магістерської роботи має бути обрана з однієї з двох навчальних дисциплін. Якщо є будь-яка невизначеність щодо обраної теми, рішення щодо допустимості цієї теми приймається відповідним органом з питань навчання.
- (3) Якщо магістерська робота пишеться із спеціальності Англійська, то вона має обсяг 24 ECTS і супроводжується тезисним семінаром (2 ECTS). Магістерська робота повинна бути написана англійською мовою.

## § 4 Магістерський іспит

- (1) Умовою допуску до магістерського іспиту є успішне завершення всіх передбачених модулів та іспитів, успішне проходження практичної фази, а також позитивна оцінка магістерської роботи.
- (2) Магістерський іспит є захистом і останнім іспитом перед закінченням навчання. Він включає а) захист магістерської роботи, включно з оцінюванням її наукового контексту, і б) іспит з області другого навчального предмета. Вся екзаменаційна процедура також враховує аспекти, важливі для професії.
- (3) Магістерський іспит має обсяг 4 ECTS-кредити (по 2 ECTS-кредити за кожен навчальний предмет).

## **§ 5 Розподіл навчальних заходів**

(1) У рамках навчання проводяться наступні навчальні заходи без іспитів (прі):

VO – Лекція

Лекції призначені для представлення тем, предметів і методів навчання спеціальності англійська мова, з критичним урахуванням різних наукових думок. Ця змістовно зорієнтована подача систематичного мислення іноземною мовою вимагає від студентів не лише рецептивних і репродуктивних дій та завершується письмовим іспитом.

(2) Пропонуються наступні іспитові навчальні заходи (рі):

AR – Робоча група

Робочі групи — це дослідницькі навчальні заходи, які зосереджені на спеціальних наукових проблемах предмета; акцент робиться на інтерактивному процесі рефлексії методів та теорій. Оцінювання здійснюється у формі проєктної роботи, що включає усні та письмові компоненти, а також активну участь у дискурсі навчального заходу.

SE – Семінар

Семінари сприяють розвитку теоретичних, методологічних і наукових компетенцій, а також рефлексії та обговоренню спеціальних наукових питань на більш пізніх етапах навчання. На перший план висувається самостійна наукова робота та адекватна презентація результатів (усно та письмово).

UE – Практичне заняття

Практичні заняття сприяють здобуттю, відпрацюванню та удосконаленню знань, вмінь та навичок, особливо у сфері мовної компетенції. В залежності від акценту практичного заняття оцінювання здійснюється у формі усних презентацій, письмових завдань, тестів або через активну участь у дискурсі навчального заходу.

VK – Поглиблені університетські курси

Поглиблені університетські курси призначені для засвоєння та поглиблення теоретичних, методичних та змістових навичок у конкретній сфері, що мають особливе значення для професійних питань. У поглиблених університетських курсах важлива як висока частка студентської роботи, так і групова та командна роботи.

## **§ 6 Обмеження участі та процедури реєстрації у межах навчального предмету англійська мова**

(1) Для наступних навчальних заходів діють вказані загальні обмеження щодо участі:

AR Робоча група: 25

SE Семінар: 20

UE Практичне заняття: 25

VK Поглиблений університетський курс: 25

(2) Умови реєстрації на навчальні заходи та іспити, а також розподіл місць для навчальних заходів визначаються відповідно до положень Статуту.

## **§ 7 Набуття чинності**

(1) У зв'язку з загальною програмою магістерського навчання для здобуття кваліфікації вчителя у сфері середньої освіти (загальна освіта) дана часткова навчальна програма зі спеціальності англійська мова набирає чинності з 1 жовтня 2015 року.

(2) У зв'язку зі змінами загальної програми для спільного магістерського навчання для здобуття кваліфікації вчителя у сфері середньої освіти (загальна освіта) в асоціації Nord-Ost зміни цієї часткової навчальної програми зі спеціальності англійська мова згідно з оголошенням від 29 червня 2017 року, № 178, частина 32, набирають чинності в Університеті Відня з 1 жовтня 2017 року.

(3) У зв'язку з загальною програмою магістерського навчання для здобуття кваліфікації вчителя у сфері середньої освіти (загальна освіта) у асоціації Nord-Ost дана часткова навчальна програма зі спеціальності англійська мова набирає чинності у педагогічних вищих навчальних закладах з 1 жовтня 2017 року.

(4) Зміни загальної навчальної програми згідно з оголошенням від 8 квітня 2022 року, № 105, частина 21, набирають чинності з 1 жовтня 2022 року.



### Додаток 1 – Рекомендований шлях

Рекомендований шлях через магістерську програму із спеціальності англійська мова:

Семестр	Модуль	Курс	ECTS	Сума ECTS
1.	UF MA EN 01 A чи B Core Module 1A чи 1B	VK Specific Issues in Language 3 Learning and Teaching	3	
		UE MAGNET	3	
		VO Communication, Code and Culture (01 A). або VO Literatures in English (01B). VO Cultural Studies (01 B)	5	
2.	UFMAEN02 Practice Module	SE Practium Course	4	11
				4
3.	UF MA EN03 Applied Research Module	SE Applied Research	4	
	UF EN 04Aабо B Core Module 4A чи 4B	UE ASSET	2	
		AR Literature або AR Cultural/Media Studies АБО VO Literatures in English чи VO Cultural Studies (04 A) АБО AR Advanced Course Linguistics АБО VO Communication, Code and Culture	5	
				11
4.	UF MA EN 05 Thesis Module	Семінар-обговорення дипломних робіт Магістерська дипломна робота Магістерський іспит	2 24 4	(30)
				26
				(56)

## **Додаток 2 – Мобільність**

Навчальні заходи типу лекція або робоча група у Модулі 1 та Модулі 4 особливо підходять для закінчення в рамках програми мобільності.

*Зміст програми курсу післядипломного навчання «Дистанційне навчання – методи і техніки (Kształcenie zdalne – metody i techniki)», що пропонується*

*Університетом WSB (Wyższa Szkoła Bankowa) Merito*

<https://www.merito.pl/studia-i-szkolenia/studia-ii-stopnia-z-podyplomowymi/kierunki-i-specjalnosci/pedagogika>

**Кількість місяців навчання: 109**

**Кількість годин: 72**

**Кількість з'їздів: 10**

**Кількість семестрів: 2**

#### **ІНТЕРНЕТ-ПРОСТІР ОСВІТИ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАННЯ (20 годин)**

Безпека в інтернеті (2 години)

Стандарти систем електронного навчання (4 години)

Моделі навчання в електронному навчанні (4 години)

Ресурси та інструменти, які використовуються у дистанційній роботі (6 годин)

Методика і психологія дистанційного навчання (4 години)

#### **ПРАВОВІ АСПЕКТИ ТА ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ, ЩО СПРИЯЮТЬ ПРОЦЕСАМ НАВЧАННЯ (16 годин)**

Правові аспекти дистанційного навчання та авторське право у сфері інтернет-навчання (4 години)

Ресурси та цифрові інструменти, що сприяють процесам дистанційної освіти (12 годин)

#### **ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ - ПЛАТФОРМА MOODLE (30 годин)**

Канали комунікації та інструменти дистанційної роботи (4 години)

Роль е-викладача у процесі дистанційного навчання (2 години)

Стратегії активізації учнів під час занять з електронного навчання (4 години)

Створення навчальних матеріалів та їх розміщення на платформі (18 годин)

Оцінювання, анкетування та моніторинг у дистанційному навчанні (2 години)

#### **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ НА ОСВІТНІЙ ПЛАТФОРМІ В СИНХРОННІЙ ФОРМІ - ВОРКШОПИ (36 годин)**

Підготовка курсів викладачами, що проводять навчання (12 годин)

Управління навчанням на платформі (12 годин)

Комунікація в навчальній групі в синхронному та асинхронному режимах (12 годин)

**ТВОРЕННЯ КУРСІВ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ ОНЛАЙН,  
СПЕРСОНАЛІЗОВАНИХ ПІД ПРОФІЛЬ КОНКРЕТНОГО КОРИСТУВАЧА  
- ВОРКШОПИ ДО ВИБОРУ (32 години)**

Курс, навчання онлайн (створення курсу на замовлення, керування процесом навчання) (12 годин)

Урок, шкільні заняття (створення навчального матеріалу з використанням цифрових інструментів, підготовка сценарію занять (уроку) - керування процесом навчання (12 годин)

Презентації учасників курсів спersonалізованих (8 годин)

**АКТИВНА ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА (24 години)**

Активна дистанційна освіта - комунікація (24 години)

**РИНОК Е-НАВЧАННЯ - НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДИСТАНЦІЙНІЙ  
ОСВІТІ (6 годин)**

Ринок освітніх технологій (3 години)

Напрямки розвитку послуг у сфері е-навчання (3 години)

**ПРОЕКТ ТА ЕКЗАМЕН (8 годин)**

Семінар для написання диплому (8 годин)

**Форма здачі**

Семестрові тести та фінальний екзамен, який полягає в захисті проекту.

**Програма спецкурсу****«Проектування навчальних матеріалів з вивчення іноземної мови у форматі змішаного навчання»****1. Мета та завдання навчальної дисципліни**

**Метою** викладання навчальної дисципліни *«Проектування навчальних матеріалів з вивчення іноземної мови у форматі змішаного навчання»* є: забезпечення студентів базовими теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками проектування навчальних матеріалів з вивчення іноземної мови у форматі змішаного навчання у майбутній професійній діяльності вчителя іноземних мов, формування системних знань про основні напрямки розвитку інформаційних технологій та умінь застосування цих технологій у професійній діяльності вчителя. Вивчення курсу *«Проектування навчальних матеріалів з вивчення іноземної мови у форматі змішаного навчання»* сприяє кращому розумінню специфіки майбутньої педагогічної діяльності вчителя іноземних мов, знайомить студентів з роллю й особливостями його професійної діяльності в умовах змішаного навчання іноземної мови.

Курс змішаного навчання використовує «найкраще з обох світів», поєднуючи найкраще з очного та онлайн-навчання. Технології можуть краще сприяти певним видам навчальної діяльності, а час уроку можна скоротити та/або використати для завдань, котрі краще підходять для взаємодії у класі. Інтегрована модель курсу вміщує ширший діапазон стилів навчання, пропонуючи гнучкість, більше можливостей для навчання та інтеграцію навчальних дій, які ведуть до глибшого розуміння матеріалу.

Основними **завданнями** вивчення дисципліни *«Проектування навчальних матеріалів з вивчення іноземної мови у форматі змішаного навчання»* є:

- сформувані системні знання про основні дидактичні можливості змішаного навчання вивчення іноземних мов;
- інтегрувати знання, уміння і навички, отримані студентами у процесі вивчення базових дисциплін та методики навчання іноземної мови, та їх професійну реалізацію у процесі проектування навчальних матеріалів для організації змішаного навчання;
- ознайомити студентів із сутністю змін, які відбуваються у професійній діяльності вчителя за умови ефективної організації освітнього процесу у змішаному форматі.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

**знати:**

- сутність інформатизації та глобалізаційних процесів в освіті загалом та у вивченні іноземних мов;
- позитиви і недоліки в організації змішаного навчання вивчення іноземних мов учнів різних етапів навчання у загальноосвітній школі;

- специфіку та сутність змішаного навчального середовища і його дидактичний потенціал;
- психолінгвістичні та психолого-педагогічні особливості навчання в змішаному форматі.

**вміти:**

- організовувати свою професійну діяльність та навчальну діяльність учнів з використанням авторських навчальних матеріалів для використання у форматі змішаного навчання;
- проектувати цикли уроків та позакласних заходів з метою їх реалізації у змішаному навчанні; враховувати індивідуальні особливості учня у залученні його до навчальної взаємодії в онлайн та класному середовищі; аналізувати зміст всього курсу навчання з метою ефективної організації змішаного навчання;
- керувати навчально-пізнавальною діяльністю учнів у форматі змішаного навчання
- оцінювати свою готовність та готовність інших учителів до педагогічної діяльності в умовах змішаного навчання; здійснювати постійний професійний розвиток з метою підвищення рівня ефективності професійної діяльності у стосунку до організації змішаного навчання іноземних мов.

Запитання, які варто поставити собі перш ніж перейти до дизайну (розробки) курсу у форматі змішаного навчання:

- Що Ви хочете, щоб Ваші учні вміли, знали або розуміли – сутність та цінність для подальшого навчання в результаті відвідування Вашого курсу/уроку? (Навчальні цілі)
- Які навчальні дії чи оцінювання дадуть учням можливість розвиватися або демонструвати досягнення результатів навчання курсу?
- Які з видів навчальної діяльності чи оцінювань найкраще підходять для онлайн-формату, а які для формату традиційного навчання у класі? Яке поєднання онлайн-діяльності та діяльності в класі найкраще відповідатиме цілям курсу?

## 2. Змістовий модуль

Змістовий модуль		
Назва модуля	Зміст навчального матеріалу	Конкретні цілі
<b><i>Змістовий модуль I. Сучасні інформаційні технології в освіті</i></b>	<p>Тема 1. Характеристика сучасного етапу розвитку суспільства. Ключові компетентності сучасного вчителя. Сучасні моделі навчання</p> <p>Тема 2. Інформатизація освіти як складова частина глобального процесу інформатизації</p> <p>Тема 3. Характерні риси системи відкритого освітнього простору</p> <p>Тема 4. Використання сучасних інформаційних технологій у навчанні</p>	<p>Ознайомитись із сутністю процесів комп'ютеризації та інформатизації освітнього процесу загалом.</p> <p>Ознайомитись зі структурою професійної компетентності сучасного вчителя</p> <p>Засвоїти основні ознаки системи відкритого освітнього простору</p> <p>Сформувати базові навички користувача системи відкритого освітнього простору</p> <p>Ознайомити з можливостями застосування інформаційних технологій у навчанні</p>
<b><i>Змістовий модуль II. Психолого-педагогічні особливості навчання у змішаному форматі</i></b>	<p>Тема 1. Психолого-педагогічні проблеми навчання у змішаному форматі</p> <p>Тема 2. Психолого-педагогічні проблеми організації навчання іноземних мов у змішаному форматі</p>	<p>Ознайомити із основними психолого-педагогічними проблемами організації навчання у змішаному форматі</p> <p>Ознайомити із основними психолого-педагогічними особливостями організації навчання іноземних мов у змішаному форматі (індивідуальної, групової та колективної діяльності учнів у змішаному навчанні)</p>

<p><b><i>Змістовий модуль III. Розробка навчально- методичного та інформаційного забезпечення курсу у змішаному форматі</i></b></p>	<p>Тема 1. Дидактичні можливості мережі Інтернет у навчанні іноземних мов у змішаному форматі</p> <p>Тема 2. Навчально-методичне забезпечення курсу з іноземних мов та принципи його застосування в умовах змішаного навчання</p> <p>Тема 3. Створення Web-сторінки курсу</p> <p>Тема 4. Типологія програмного забезпечення з іноземних мов для використання у змішаному навчанні.</p>	<p>Ознайомити з дидактичними можливостями застосування мультимедіа та гіпермедіа</p> <p>Сформувати навички та вміння створення мультимедійних навчально-методичних матеріалів для курсу з іноземних мов в умовах змішаного навчання</p> <p>Сформувати вміння створення Web-сторінки курсу</p> <p>Ознайомити з особливостями створення та використання блогів і форумів як інструментів в організації навчання іноземної мови у змішаному форматі</p>
---	--	--



<p><b>Змістовий модуль</b>  <b>IV. Організація освітнього процесу з іноземної мови у форматі змішаного навчання</b></p>	<p>Тема 1. Планування освітнього процесу</p> <p>Тема 2. Розробка електронних посібників та підручників</p> <p>Тема 3. Використання хмарних технологій</p> <p>Тема 4. Урок з іноземної мови у форматі змішаного навчання</p> <p>Тема 5. Контроль якості освітнього процесу з іноземної мови у форматі змішаного навчання</p>	<p>Сформувати навички та вміння планування освітнього процесу з іноземної мови у форматі змішаного навчання</p> <p>Сформувати вміння розробки електронних навчальних видань та інтерактивних навчальних ресурсів</p> <p>Підготувати студента до організації освітнього процесу з іноземної мови у форматі змішаного навчання</p> <p>Сформувати навички та вміння розробки уроку з іноземної мови у форматі змішаного навчання</p> <p>Сформувати вміння у реалізації контролю якості навчальних досягнень учнів у навчальному процесі з іноземної мови у форматі змішаного навчання</p>
---	---	--

3.

### 3. Теми лекційних занять (всього 16 год.)

1. Характеристика сучасного етапу розвитку суспільства. Інформатизація освіти. Ключові компетентності сучасного вчителя. Сучасні моделі навчання – 2 год.
2. Психолого-педагогічні проблеми навчання та його організації у змішаному форматі – 2 год.
3. Розробка навчально-методичного та інформаційного забезпечення курсу у змішаному форматі – 6 год.
4. Організація освітнього процесу з іноземної мови у форматі змішаного навчання – 4 год.
5. Підсумкове тестування за змістом навчального матеріалу – 2 год.

#### **4. Теми практичних занять (всього 16 год.)**

1. Навчально-методичне забезпечення курсу з іноземних мов та принципи його застосування в умовах змішаного навчання. – 4 год.

Навчання у співпраці – Wiki та блоги дозволяють студентам гнучко співпрацювати з меншими часовими та просторовими обмеженнями.

2. Види навчальної діяльності у змішаному навчанні. Створення Web-сторінки курсу - 2 год.

Залучення студентів до складання глосарію курсу або робота в групах для генерування ідей. Плануючи курс, рекомендуємо спиратись на очікувані результати навчання та обирати види діяльності й матеріали відповідно. При плануванні видів навчальної діяльності студентів слід дотримуватися базових рекомендацій щодо послідовності взаємодії на всіх рівнях вивчення дисципліни: від окремої теми до розділу чи модуля. Пропонуємо відійти від розподілу на курсу на теми, а планувати роботу як циклічну послідовність активностей, що відображатимуть описані етапи освітнього процесу, а форми взаємодії підбирати залежно від завдань, ресурсу часу й технічних можливостей.

3. Планування освітнього процесу – 2 год.

Підготовка до занять у класі – окрім призначення матеріалів для читання, вибір певного змісту курсу в Інтернеті, наприклад, за допомогою відеоуроків або документальних фільмів, дозволяє студентам візуально переглянути матеріал курсу. Вимога проходження студентами онлайн-тесту перед відвідуванням уроку може стати джерелом мотивації, одночасно забезпечуючи миттєвий зворотний зв'язок щодо розуміння ними матеріалу.

4. Урок з іноземної мови у форматі змішаного навчання – 4 год.

Підготовка до занять у класі – окрім призначення матеріалів для читання, вибір певного змісту курсу в Інтернеті, наприклад, за допомогою відеоуроків або документальних фільмів, дозволяє студентам візуально переглянути матеріал курсу. Вимога проходження студентами онлайн-тесту перед відвідуванням уроку може стати джерелом мотивації, одночасно забезпечуючи миттєвий зворотний зв'язок щодо розуміння ними матеріалу.

5. Гібридне та змішане навчання – 4 год.

Студенти навчаться складати змішаний навчальний план, пояснювати роль LMS і дізнаються про важливість розробки змішаних мовних курсів.

#### **5. Самостійна робота**

Самостійна робота студентів передбачає підготовку до лекції, опрацювання матеріалу лекції, підготовку до практичного заняття, підготовку і виступ на науково-практичній конференції, написання тез (есе), рефератів, створення презентацій із

запропонованих тем, виконання контрольних робіт та тестових завдань, реферування наукових статей, усні відповіді студентів тощо.

Завдання для самостійної роботи:

1. Прочитати статтю на одну з тем лекційного курсу та зробити її анотацію.
2. Підготувати рецензію до одного з он-лайн курсів на обраній LMS.
3. Підготувати презентаційні матеріали до однієї з тем онлайн курсу на обраній LMS.
4. Прослухати аудіо лекцію, запропоновану викладачем, і підготувати її конспект у вигляді концепт-карти.
5. Переглянути відео фрагмент, запропонований викладачем і підготувати його конспект у вигляді концепт-карти.
6. Розробити частину електронного підручника з іноземної мови (рік навчання, тема – за вибором студента).
7. Скласти картотеку електронних ресурсів за темами лекцій та практичних занять.
8. Проаналізувати один з он-лайн курсів на обраній LMS і запропонувати стратегії його переведення у формат змішаного навчання.

### **Література (основна)**

1. , D. R., & Vaughan, N. D. (2007). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
2. Sands, P. (2002). Inside outside, upside downside: Strategies for connecting online and face-to-face instruction in hybrid courses. *Teaching with Technology Today*, 8(6). <https://www.wisconsin.edu/systemwide-it/teaching-with-technology-today/>.
3. University of Central Florida & American Association of State College and Universities. (n.d.). *The Blended Learning Toolkit*. <http://blended.online.ucf.edu/>.
4. Learning Technology Center. (2018). Hybrid Courses. *University of Wisconsin Milwaukee*. <http://www4.uwm.edu/ltc/hybrid/>.

### **Література (додаткова)**

1. Романовська О. О., Романовська Ю. Ю., Романовський О. О. (2020). Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки XX–XXI століть. Книга 4. Особливості академічного (університетського) підприємництва у США другої половини XX — початку XXI століть : навч. посіб. — К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
2. Цифрова компетентність вчителя DigCompEdu. URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/04/digcompedu.html>

3. Як створити масовий відкритий онлайн-курс. URL:  
[https://edx.prometheus.org.ua/courses/Prometheus/MOOC101/2016\\_T1/course/](https://edx.prometheus.org.ua/courses/Prometheus/MOOC101/2016_T1/course/)
4. Assessment in Higher Education: Professional Development for Teachers. Erasmus University of Rotterdam Online Course. URL:  
<https://www.coursera.org/learn/assessment-highereducation>
5. Sanger, C. Sh. Teaching Intelligence: How to Take Your Classes Online. URL:  
<https://www.timeshighereducation.com/career/teaching-intelligence-how-take-your-classes-online>
6. Charles, L. Graham et al. Skills Essential for Effective Blended Teaching. URL:  
<https://www.blendedlearning.org/4-skillsessential-for-effective-blended-teaching/>
7. Redecker, C. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). URL: [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf\\_digcomedu\\_a4\\_final.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf)

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

1. Ladanivska I. Y. Pros and cons of blended learning at universities / I. Y. Ladanivska // Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки. – 2021. – вип. 9. – Р. 178-181. – DOI: 10.33251/2522-1477-2021-9-178-181.
2. Ладанівська І. Ю. Ефективна педагогічна діяльність викладача вищої школи в умовах змішаного навчання – запорука якісного опанування студентами іноземної мови / Ладанівська І. Ю., Думашівський Я. Є. // Наукові записки Національного університету "Острозька академія" серія Філологія. – 2022. – С. 128-132. Вип. 16 (84). – ISSN 2519-2558 (128-132) – DOI: 10.25264/2519-2558-2022-16(84).
3. Ладанівська І. Ю. Проблема підготовки вчителя іноземних мов для реалізації завдань змішаного навчання: світова і вітчизняна теорія та практика / І.Ю. Ладанівська // Педагогічні науки: теорія та практика. – 2022. – 3 (43). – С. 50-57. – DOI: 10.26661/2786-5622-2022-3-08.
4. Morska L. New technologies and their impact on foreign language teacher professional burnout (covid-19 pandemic conditions) /Liliya Morska, Krzysztof Polok, Małgorzata Bukowska, Iryna Ladanivska // Advanced Education. - 2022. – No 20. - P. 121-131. (*Web of Science*).

### *Наукові праці, які засвідчують апробацію результатів дисертації, матеріали конференцій*

5. Morska L. Are we ready to go online? A critical view on e-teaching and e-learning under COVID-19 quarantine conditions (Ukrainian and Polish experience). / L.Morska, I.Ladanivska – 2022. – Vol.1121. – P. 143-154. – DOI: 10.24917/9788380847972.

6. Ладанівська І. Ю. Онлайн навчання в умовах COVID-19 карантину: нові завдання - старі принципи / І. Ю. Ладанівська // Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи : зб. статей V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 19–20 листопада, 2020 р. – Полтава, 2020. – С. 241–245.
7. Ладанівська І. Ю. Перехід до багаторівневої вищої освіти в умовах дистанційного навчання / І. Ю. Ладанівська – Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка, психологія та методика навчання: міжнародний досвід», 16–17 липня 2021 р. - Рига, Латвія. – С. 260-263.
8. Ладанівська І.Ю. Змішане навчання в умовах війни: нові виклики та випробування. / І.Ю. Ладанівська // Міжнародна науково-практична конференція «Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної сфери сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи». : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної сфери сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи», Тернопіль, Україна, 2-3 червня 2022 – Тернопіль : Університетська думка, 2022. – С. 51-54.
9. Ладанівська І.Ю. Підвищення навчальної мотивації студентів в умовах змішаного навчання. / І.Ю. Ладанівська // II Міжнародна наукова конференція. Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору: світовий і вітчизняний вимір., Львів, Україна, 28 жовтня 2021 – 2021.
10. Ладанівська І.Ю. «Особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов до змішаного навчання в університетах Австрії» / І. Ю. Ладанівська // III Міжнародна конференція “Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору: світовий і вітчизняний вимір». Львів. - 26.10. 2023 С.25-27.
11. Ладанівська І. Ю. Шляхи формування методичної компетентності в майбутніх вчителів іноземних мов в українських університетах на основі

польського та австрійського досвіду / І. Ю. Ладанівська // Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи : зб. статей VIII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 22–24 листопада, 2023 р. – Полтава, 2023. – С. 226–231.

### *Відомості про апробацію результатів дисертації*

1. V Міжнародна науково-практична конференція (м.Полтава, 19-20 листопада 2020 р., дистанційна форма участі, усна доповідь).
2. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка, психологія та методика навчання: міжнародний досвід» (м. Рига, Латвія, 16–17 липня 2021 р., дистанційна форма участі).
3. Міжнародна науково-практична конференція «Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної сфери сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи» (м.Тернопіль, Україна, 2-3 червня 2022, дистанційна форма участі).
4. II Міжнародна наукова конференція. Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору: світовий і вітчизняний вимір. (м.Львів, Україна, 28 жовтня 2021, дистанційна форма участі, усна доповідь).
5. III Міжнародна конференція “Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору: світовий і вітчизняний вимір» (м.Львів, Україна, 26 жовтня 2023, дистанційна форма участі, усна доповідь).
6. VIII Міжнародна науково-практична конференція (м.Полтава, 22-24 листопада 2023 р., дистанційна форма участі, усна доповідь).



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 63-42-24, факс (0362) 62-03-56  
E-mail: rectorat@rshu.edu.ua, код ЄДРПОУ 25736989

18.12.2023 № 01-12/76

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Ірини Юріївни Ладанівської

**«Формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у  
реалізації змішаного навчання в університетах республіки Польща та Австрії»**  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Ірини Юріївни Ладанівської є актуальними й зумовлені необхідністю розвитку професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у нових умовах навчання (з початку пандемії, пізніше в умовах воєнного стану), зокрема запропонована дисертанткою модель підготовки зазначеного педагога до організації змішаного навчання упродовж 2020-2023 н.р. активно впроваджуються на кафедрі педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи.

Дисертанткою проводилась робота з викладачами кафедри: представлено матеріали дисертації, навчально-методичні розробки (авторський спецкурс та супровідні матеріали до нього) з метою їх ознайомлення з особливостями організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, необхідними для функціонування даної моделі. Її ефективність підтверджена результатами, отриманими у процесі її впровадження.

Відзначимо, що результати цього наукового дослідження, а також сформульовані на їхній основі висновки, становлять практичну цінність для педагогічних працівників, викладачів іноземних мов, науковців, аспірантів, які займаються проблемами викладання дисциплін загальної підготовки фахівців, зокрема вчителів іноземних мов на сучасному етапі.

Результати дисертаційного дослідження І.Ю. Ладанівської «Формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в університетах республіки Польща та Австрії» обговорені і схвалені на засіданні кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи (протокол № 10 від 04.12.2023).

Перший проректор



Завідувач кафедри педагогіки, освітнього  
менеджменту та соціальної роботи

проф. Павелків Р. В.

проф. Пелех І. В.





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА  
IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна  
тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02  
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: [lnu@lnu.edu.ua](mailto:lnu@lnu.edu.ua)  
Код ЄДРПОУ 02070987 Державна Казначейська служба України  
МФО 820172, р.р. UA 468201720343101002200001061  
№ свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029  
Валютний рахунок UA613223130000026009000028110,  
UA273223130000026005000028567 в Укресімбанку  
м. Львова МФО 322313  
№ \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine  
Phone/Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02  
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: [lnu@lnu.edu.ua](mailto:lnu@lnu.edu.ua)  
Code EDRPOU 02070987 State Treasury Service of Ukraine  
MFC 820172, Settlement Acc. UA 468201720343101002200001061  
Certificate No. 17701483, Tax IN 020709813029  
Foreign Currency Acc.No. UA613223130000026009000028110,  
UA273223130000026005000028567  
in Lviv Branch of Ukreximbank MFO 322313  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Ірини Юріївни Ладанівської  
**«Формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної  
компетентності у реалізації змішаного навчання в університетах  
республіки Польща та Австрії»**  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дослідно-експериментальної роботи Ірини Юріївни Ладанівської впроваджувались в освітній процес Львівського національного університету імені Івана Франка.

Авторкою дослідження розроблено модель формування у майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання, яка містить такі компоненти: Pedagogy for teaching language: забезпечується блоком навчальних дисциплін із предметної дидактики (методики вивчення іноземної мови), що подають фундаментальні знання і формують вміння організації навчального процесу з вивчення іноземної мови у традиційному форматі; Pedagogy for teaching online: забезпечується блоком дисциплін за вибором (у деяких австрійських університетах ці дисципліни входять до блоку обов'язкових), що охоплюють специфіку електронного вивчення іноземної мови; Pedagogy for educational technology: забезпечується блоком загальнопедагогічних та дидактичних дисциплін, що охоплюють загальну специфіку організації навчання х використанням новітніх технологій. Саме зміст та організація підготовки майбутніх учителів іноземних мов в австрійських навчальних закладах забезпечують інтеграцію та взаємозв'язок зазначених у моделі компонентів, з урахуванням обґрунтованих у дослідженні педагогічних умов.

Реалізація першої педагогічної умови – *сформованість вміння створити умови для автономної навчальної діяльності учнів* – передбачала чітке розуміння майбутнім вчителем іноземних мов сутності навчальної

автономії. У контексті навчання іноземних мов автономне вивчення мови ґрунтується на ідеях теорії конструктивізму з акцентом на активній учнівській ролі у процесі навчання, а також на гуманістичній і когнітивній психології, яка наголошує на підтримці внутрішнього прагнення учнів до самореалізації свого повного потенціалу та надання їм можливості використовувати соціальні, психологічні та поведінкові ресурси для досягнення особистісної трансформації.

Другу педагогічну умову – *сформованість у майбутнього вчителя іноземних мов вмінь проєктування навчального курсу для реалізації в середовищі змішаного навчання* – доцільно реалізовувати, за прикладом австрійських університетів, в межах вивчення студентами спеціальних дисциплін (наприклад, Teaching Focus on Digitization, Technology Enhanced Language Learning тощо). Відповідно, переймаючи позитивний досвід австрійських колег у роботі презентовано авторський спецкурс дисципліни «Проєктування навчальних матеріалів з вивчення іноземної мови у форматі змішаного навчання» з блоку дисциплін за вибором.

Реалізацію третьої педагогічної умови – *досвід опанування студентами – майбутніми вчителями іноземних мов – програми одного з курсів програми підготовки у форматі змішаного навчання* запропоновано здійснювати за прикладом як польських, так і австрійських колег, шляхом переведення однієї чи кількох дисциплін навчального плану студентів факультету іноземних мов у формат змішаного навчання, у ході опанування якою студенти матимуть можливість переймати досвід організації навчального процесу в змішаному форматі від своїх викладачів.

Результати дисертаційного дослідження І.Ю. Ладанівської «Формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в університетах республіки Польща та Австрії» обговорені і схвалені на засіданні кафедри міжкультурної комунікації та перекладу (протокол №5 від 16 листопада 2023).

Завідувач кафедри

Алла ПАСЛАВСЬКА

Проректор з наукової роботи



Роман ГЛАДИШЕВСЬКИЙ

ДОВІДКА  
про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Ірини Юріївни Ладанівської  
**«Формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної  
компетентності у реалізації змішаного навчання в університетах  
республіки Польща та Австрії»**  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Дисертаційна робота «Формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в університетах республіки Польща та Австрії» є самостійно виконаним науковим дослідженням, у якому теоретично обґрунтовано та сконструйовано модель формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності в організації змішаного навчання на основі кращого європейського та світового досвіду, яку формують *методологічні підходи, зміст підготовки, педагогічні умови реалізації моделі*, запропоновано шляхи реалізації ідей кращого австрійського та польського досвіду щодо формування методичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у контексті їх підготовки у вітчизняних закладах вищої освіти до професійної діяльності в умовах змішаного навчання. Отримала подальшого розвитку проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителі іноземних мов з урахування сучасного розвитку цифрових та освітніх технологій, зокрема технологій змішаного навчання іноземних мов. У результаті дослідження з'ясовано, що потреба в дистанційному навчанні у зв'язку із пандемією коронавірусу та повномасштабним воєнним вторгненням Росії в Україну кардинально змінила умови професійної діяльності вчителів, вимагаючи наявності вмінь, котрі раніше не вважалися необхідними, а саме вмінь організації навчання учнів в умовах змішаного навчання.

Результати дослідно-експериментальної роботи Ірини Юріївни Ладанівської впроваджувались в освітній процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.



Авторкою дослідження було презентовано методичні рекомендації щодо організації процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах змішаного навчання та формування в них методичної компетентності у реалізації змішаного навчання відповідно до моделі, розробленої на основі аналізу освітнього процесу в університетах республіки Польща та Австрії. У результаті запровадження запропонованої моделі, яка опирається на дотримання визначених дисертанткою педагогічних умов, обґрунтованих методологічних підходів (когнітивного, аксіологічного, діяльнісного, ресурсного, технологічно-предметного, рефлексійного, синергетичного та інших), було виявлено на основі спостереження та анкетування студентів, що вона значно підвищує їх мотивацію до навчання, а відтак – ефективність навчального процесу.

Результати дисертаційного дослідження І.Ю. Ладанівської «Формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в університетах республіки Польща та Австрії» обговорені і схвалені на засіданні кафедри англійської мови (протокол № 15 від 29 листопада 2023).

Завідувач кафедри англійської мови,  
доктор філологічних наук, професор *Алла Марчишина* Алла МАРЧИШИНА

Перший проректор,  
кандидат історичних наук, доцент *Володимир Дубінський* Володимир ДУБІНСЬКИЙ





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09  
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

16.11.2023 № 2683

**ДОВІДКА**  
**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Ладанівської Ірини Юрївни**  
**«Формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності**  
**у реалізації змішаного навчання в університетах республіки Польща та Австрії»**  
**на здобуття наукового ступеня доктора філософії**  
**за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження Ладанівської Ірини Юрївни на тему: «Формування в майбутніх учителів іноземних мов методичної компетентності у реалізації змішаного навчання в університетах республіки Польща та Австрії» здійснювалися в Мукачівському державному університеті впродовж 2020-2023 рр..

Результати дисертаційного дослідження є актуальними й зумовлені необхідністю розвитку професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у нових умовах навчання (з початку пандемії, пізніше в умовах воєнного стану), зокрема запропонована дисертанткою модель підготовки зазначеного педагога до організації змішаного навчання.

Дисертанткою представлено матеріали дисертації, навчально-методичні розробки (авторський спецкурс та супровідні матеріали до нього) з метою ознайомлення з особливостями організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, необхідними для функціонування даної моделі. Її ефективність підтверджена результатами, отриманими у процесі впровадження.

Порівняння результатів анкетування студентів до та після впровадження результатів дослідження засвідчило, що у показниках готовності майбутніх вчителів іноземних мов до здійснення професійної діяльності в умовах змішаного навчання відбулися суттєві зміни, що свідчить про те, що модель, розроблена Ладанівською І. Ю. може бути ефективно впроваджена в інших ЗВО, які готують майбутніх фахівців з викладання іноземних мов.

Результати впровадження обговорено та затверджено на засіданні кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання Мукачівського державного університету (протокол № 5 від 14 листопада 2023 року).

Перший проректор Мукачівського  
державного університету,  
д-р екон. наук, проф.



  
Володимир ГОБЛИК