

ШТЕПУРА А. П.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
В УНІВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА**

Монографія

Ніжин 2024

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

Штепура А. П.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
В УНІВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА**

Монографія

Ніжин – 2024

УДК 378.82 1'243(438):37.018.43

Ш88

Рекомендована до друку Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 4 від 31.10.2024 р.

Рецензент:

Банім Ольга – доктор педагогічних наук, старший дослідник, головний науковий співробітник відділу андрагогіки ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України;

Ларіна Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Штепура А. П.

Ш88 Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в університетах Республіки Польща: монографія. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. – 297 с.
ISBN 978-617-527-307-4

У монографії проведено цілісне дослідження професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в Республіці Польща. Теоретичну основу дослідження становлять концептуальні й теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в закладах вищої освіти; положення про технології дистанційного навчання педагогічній науці та практиці; психолого-педагогічні засади готовності викладачів і студентів до використання засобів дистанційного навчання; теоретичні аспекти викладання іноземних мов за допомогою дистанційних засобів навчання; організаційно-методичні й дидактичні особливості підготовки майбутніх учителів англійської мови із застосуванням засобів дистанційного навчання. Порівняно освітні професійні програми підготовки майбутніх учителів англійської мови в університетах Республіки Польща і в закладах вищої освіти України, виявлено спільні й відмінні характеристики змісту, структури, обсягу дистанційних видів та форм навчання. Розроблено науково-методичні рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти України на трьох рівнях: державному, закладу вищої освіти, викладач – студент.

Монографія адресується науковцям, аспірантам, магістрантам, студентам, викладачам закладів вищої освіти, слухачам курсів підвищення кваліфікації.

УДК 378.82 1'243(438):37.018.43

ISBN 978-617-527-307-4

© Штепура А. П., 2024

© НДУ ім. М. Гоголя, 2024

ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень	5
Передмова	9

Розділ 1. Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в університетах Республіки Польща

11

1.1. Стан дослідженості проблеми професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови у вітчизняній і зарубіжній науці та практиці	11
1.2. Аналіз поняттєво-термінологічної бази дослідження.....	27
1.3. Розвиток дистанційної освіти в Республіці Польща	
1.4. Вплив європейських інтеграційних процесів на формування нормативно-правової бази Республіки Польща у сфері дистанційної освіти.....	64
Висновки до першого розділу	78

Розділ 2. Психолого-педагогічні та організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в університетах Республіки Польща

81

2.1. Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в університетах Республіки Польща.....	81
2.2. Модель організаційно-педагогічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання (на основі вивчення досвіду Республіки Польща)	101

2.3. Види, форми й методи підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в університетах Республіки Польща.....	121
2.4. Порівняльна характеристика освітніх професійних програм підготовки майбутніх учителів англійської мови в університетах Республіки Польща і закладах вищої освіти України.....	134
Висновки до другого розділу	158

Розділ 3. Упровадження конструктивних ідей польського досвіду в процес професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання у закладах вищої освіти України 162

3.1. Готовність майбутніх учителів англійської мови закладів вищої освіти України до впровадження засобів дистанційного навчання.....	162
3.2. Науково-методичні рекомендації щодо впровадження конструктивних ідей польського досвіду професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти України.....	177
Висновки до третього розділу	197

Висновки	200
Список використаних джерел	205
Додатки.....	255

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

AGH (Akademii Górniczo-Hutnicza) – Гірничо-металургійна академія

ANKI – безкоштовна програма для запам'ятовування слів

AutoCAD I – курс відкритого дистанційного навчання Гданського технологічного університету

BL (Blended learning) – змішане навчання

CAL (Computer Aided Learning) – комп'ютерне навчання

CBL (Computer Based Learning) – навчання з використанням комп'ютера

CBT (Computer Based Training) – базове комп'ютерне навчання

CCNA (Cisco Certified Networking Associate) – програма сертифікації інженерів та мережевої безпеки

CD (Compact Disc) – переносний оптичний диск для збереження інформації

CEN PG (Centrum Edukacji Niestacjonarnej Politechniki Gdańskiej) – Центр нестационарної освіти Гданського технологічного університету

CKNJOiEE (Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego) – Центр підготовки вчителів іноземних мов та європейської освіти Варшавського університету

CMS (Content Management System) – система керування вмістом

COME (Centre for Open and Multimedia Education) – Центр відкритої мультимедійної освіти

COTS (Commercial off-the-shelf) – пакетні рішення для комерційних потреб

CSD (Circuit Switched Data) – технологія передачі даних, розроблена для мобільних телефонів стандарту GSM

DVD (Digital Video Disc/ Digital Versatile Disc) – цифровий багатоцільовий компакт-диск для збереження більшої інформації, ніж на звичайному CD

ECTS (European Community Course Credit Transfer System) – Європейська система трансферу оцінок

EDGE (Enhanced Data rates for GSM Evolution) або EGPRS (Enhanced GPRS) – покращена технологія для швидкісної передачі даних

EQF (The European Qualifications Framework) – Європейська рамка кваліфікацій

ESG (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) – стандарти й рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти

ESL Games (Electronic Sports League) – інтерактивні онлайн-ігри для вивчення та викладання англійської мови

GPRS (General Packet Radio Service) – загальний сервіс пакетної радіопередачі

GSM (Global System for Mobile Communications) – глобальна система мобільного зв'язку

GUS (Główny Urząd Statystyczny) – Головне управління статистики Республіки Польща

HD – телебачення високої якості

HSCSD (High Speed Circuit Switched Data) – високочастотна передача даних комутованими каналами

HSDPA (High Speed Downlink Packet Access) – високошвидкісний пакетний доступ даних стандарту мобільного зв'язку 3-го покоління у напрямку «вниз»

HSUPA (High Speed Uplink Packet Access) – високошвидкісний пакетний доступ даних у напрямку «вгору»

HTML (HyperText Markup Language) – мова розмітки гіпертексту

ICCE (International Council of Correspondence Education) – Міжнародна рада заочної освіти

IFA (Instytut Filologii Angielskiej) – ІФА (Інститут англійської філології університету імені Адама Міцкевича в Познані)

ILP (Individual Learning Programme) – індивідуальна навчальна програма

IrDA (Infrared Data Association) – група стандартів для набору протоколів бездротового інфрачервоного зв'язку

ISCED (International Standard Classification of Education) – Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО)

ISCED-F (International Standard Classification of Education) – Міжнародна стандартна класифікація освіти – Галузі (МСКО-Г)

KIOSK (Portal Kultury Polskiej oraz Krajowej Informacji o Serwisach Kulturalnych) – Портал польської культури та Національної інформації про культурні послуги

KRASP (Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich) – Конференція ректорів академічних шкіл у Польщі

LCMS (Learning Content Management System) – система управління контентом

LCS (Life Communication System) – система управління комунікаціями

LMS (Learning Management System) – система управління навчанням

MBA (Master of Business Administration) – Магістр ділового адміністрування

MEN (Ministerstwo Edukacji i Nauki) – Міністерство освіти і науки

MENU (Model for a European Networked University) – модель європейського мережевого університету Європейського Союзу

MNiSW (Ministerstwo Edukacji i Nauki Szkolnictwa Wyższego) – Міністерство науки і вищої освіти

MMORPGs – жанр онлайн рольових відеоігор

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – Модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище

NMC (New Media Consortium) – Консорціум нових медіа

NUTN (National University Technology Network) – Національний університет технології мереж

OKNO (Ośrodek Kształcenia na Odległość) – Центр дистанційного навчання

PAM Center (Polsko-Amerykańskie Centrum) – польсько-американський центр

PUW (Polski Uniwersytet Wirtualny) – Польський віртуальний університет

QF EHEA (Qualifications Framework for the European Higher Education Area) – Рамка кваліфікацій ЄПВО (Європейського простору вищої освіти)

SL (Synchronous learning) – синхронне навчання

SO Android – операційна система андроїд

TeleCAD (Teleworkers Training for CAD Systems' Users) – курс відкритого дистанційного навчання

TUNING (Проект TUNING) – Освітня структура в Європі, яка уніфікує та розробляє рекомендації, формулювання профілів програм, компетенцій та результатів навчання в галузі освіти

UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – Університет імені Адама Міцкевича в Познані

UK NEP (United Kingdom Healthcare Education Partnership) – Партнерство з охорони здоров'я Великобританії

UMTS (Universal Mobile Telecommunications System) – універсальна мобільна телекомунікаційна система

VHB (Virtuelle Hochschule Bayern) – Баварський віртуальний університет

VLE (Virtual learning environment) – віртуальне навчальне середовище

WBL (Web-Based Learning) – вебнавчання

WBT (Web Based Training) – вебвикладання

WLAN (Wireless Local Area Network) – бездротові локальні мережі

WUN (Worldwide Universities Network) – Всесвітня мережа університетів

WWW (World Wide Web) – Всесвітнє павутиння

ЄПВО – Європейський простір вищої освіти

ЄПМПО – Європейський профіль мовної освіти педагогів

ЄС – Європейський Союз

ЗВО – заклад вищої освіти

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІТ – інформаційні технології

ІТС – інтелектуальні системи навчання

НРК – Національна рамка кваліфікацій

ОКХ – освітньо-кваліфікаційна характеристика

ООН – Організація Об'єднаних Націй

ОПП – освітньо-професійна програма підготовки

ЮНЕСКО (UNESCO) – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

ПЕРЕДМОВА

Динамічний розвиток сучасного суспільства на тлі глобалізаційних та інтеграційних процесів зумовлює необхідність модернізації освітніх професійних програм підготовки майбутніх фахівців з урахуванням сучасних інформаційних технологій. Вимоги сьогодення до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти спрямовані на підготовку майбутніх учителів, які володіють необхідними інформаційно-комунікаційними компетентностями й ефективно використовують їх у професійній діяльності. У звіті Світового економічного форуму визначено нові моделі освіти для школи майбутнього з метою підготовки до четвертої промислової революції. Зокрема наголошується, що Освіта 4.0 повинна бути спрямована на вироблення 8 блоків навичок, серед яких є цифрові й технологічні (Schools of the Future, 2020). Нова Українська Школа потребує вчителя, здатного сформулювати в учнів 10 ключових компетентностей, серед яких – спілкування іноземними мовами та інформаційно-цифрова (Нова Українська Школа, 2016). У цьому контексті набуває актуальності професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови, оскільки, по-перше, європейський освітній простір характеризується посиленням інтересу до її вивчення як засобу міжнародного спілкування й розширення міжнародних зв'язків, утвердження нових стандартів взаємин між країнами світу, по-друге, англійська мова є предметом, що має широку методологію навчання, й однією зі сфер, що дозволяє ефективно застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології. У зв'язку з цим, постає необхідність використання засобів дистанційного навчання в підготовці майбутніх учителів.

Врахування конструктивних ідей досвіду Республіки Польща може стати однією з умов підвищення рівня ефективності професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти в Україні. Польські університети вибудовують освітню політику згідно з європейським ринком освіти. Для повноцінної участі викладачів і студентів у всіх процесах, пов'язаних зі змінами у сфері освіти, протягом останніх двох десятиліть урядом країни було розроблено низку документів, в яких було роз'яснено основні умови, які має виконувати заклади вищої освіти, щоб дидактичні заняття могли проводитися за допомогою методів та засобів дистанційного навчання. В Україні також розроблено програми й заходи, спрямовані на розвиток інформатизації у сфері вищої освіти.

Аналіз джерельної бази показав, що професійна підготовка майбутніх учителів як наукова проблема досліджується за різними напрямками: філософські й концептуальні засади професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті неперервної освіти та навчання впродовж життя (Н. Ничкало (1996, 2011); Л. Лук'янова (2018); І. Андрущук (2020); О. Баніт (2013а, 2013b) та ін.); теоретико-методологічні аспекти інформатизації освіти, зумовлені поширенням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (А. Нісімчук, О. Падалка (2013); М. Танась (Tanaś, 2017); С. Галанцяк (Tanaś, Galanciak, 2015) та ін.); формування інформаційно-освітнього середовища в закладах вищої освіти (І. Блощинський (2015); А. Гуржій, В. Гапон (2012); Ю. Опанасюк (2016); психологічні концепції генерації поколінь (С. Беннетт (Bennett, 2010); М. Бест (Best, 2013); М. Пренські (Prensky, 2001); Дж. Вікотт (Waucott, 2010) та ін.).

Водночас зазначимо, що питання упровадження дистанційних засобів у процес професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови вивчалися фрагментарно, що не розкривало глибинної сутності проблеми. Аналіз та узагальнення наукової літератури, вивчення законодавчих і нормативно-правових документів, ознайомлення з практичним досвідом підготовки майбутніх учителів англійської мови уможливило виявлення низки суперечностей між:

- прагненням вищої освіти України інтегруватись у європейський освітній простір і неготовністю українських університетів до дотримання основних принципів організації європейської педагогічної освіти;

- необхідністю широкого впровадження дистанційних технологій з урахуванням динаміки змін у суспільстві й традиційними підходами до підготовки майбутніх учителів, зумовленими повільною модернізацією системи вищої освіти;

- динамічним зростанням попиту на висококваліфікованих вчителів англійської мови й неспроможністю вітчизняної системи вищої освіти задовольнити його на належному рівні.

Актуальність проблеми, відсутність її цілісного дослідження й необхідність подолання згаданих вище суперечностей зумовили необхідність написання цієї монографії.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

У розділі здійснено бібліографічний аналіз стану дослідженості проблеми професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови у вітчизняній та зарубіжній літературі, на основі наукових праць та словникової джерельної бази проаналізовано ключові поняття дослідження, схарактеризовано історичну ретроспективу і сучасний стан розвитку дистанційної освіти у Республіці Польща, окреслено вплив європейських інтеграційних процесів на формування нормативно-правової бази Республіки Польща у сфері дистанційної освіти.

1.1. Стан дослідженості проблеми професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови у вітчизняній і зарубіжній науці та практиці

Для розроблення теоретичних засад професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в закладах вищої освіти Республіки Польща важливим є ґрунтовний аналіз стану її дослідженості у психолого-педагогічних доробках вітчизняних і зарубіжних науковців, передусім польських. Відтак, доцільним вважаємо вибудувати цей аналіз за такими напрямками:

- роль іноземних мов загалом та англійської зокрема як засобу міжнародного спілкування;

- організаційно-педагогічні аспекти підготовки майбутніх учителів іноземних мов загалом і англійської зокрема засобами дистанційного навчання;

- методичні й дидактичні особливості підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання;
- психолого-педагогічні засади готовності студентів і викладачів до використання засобів дистанційного навчання;
- розширенням мережі Інтернет серед населення та упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у сучасній освіті;
- теорія розвитку дистанційного навчання у закладах вищої освіти;
- технології створення дистанційних курсів;
- забезпечення якості та ефективності дистанційного навчання.

Європейський освітній простір характеризується посиленням інтересу до вивчення іноземних мов як засобу спілкування, розширенням міжнародних зв'язків, намаганням утвердити нові стандарти взаємин між країнами світу. Для особистості, спроможної успішно самореалізуватися у сучасному мінливому світі, важливо спілкуватися з представниками інших країн і національностей. Як активні члени соціальних мереж, які можна розглядати як спільноти практиків, студенти вибудовують свою ідентичність, використовуючи іноземну мову, передусім англійську. З цією метою Радою Європи було розроблено Європейський мовний портфель, що містить загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти для опису досягнень тих, хто вивчає іноземні мови, і визначення рівня володіння мовою з метою навчання й оцінювання знань усіх головних мов Європи (European Language Portfolio, 2001). У зв'язку з цим у європейських країнах, і в Республіці Польща в тому числі, відбувається реформування та удосконалення спеціальної професійної підготовки вчителів англійської мови як за традиційними, так і за альтернативними формами навчання, зокрема, дистанційною.

У дослідженнях польських учених висвітлюються методичні й дидактичні особливості підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання. Методичні проблеми навчання іноземних мов зосереджені у працях В. Вільчиньської-Волошин (Wilczyńska-Wołoszyn, 2015), А. Вікторак (Wiktorzak, 2013), В. Пфейфера (Pfeiffer, 2001) та ін. Принципи

укладання змісту навчальних програм підготовки вчителів іноземних мов систематизують І. Батира (Batyra, 2017), Е. Завадзка (Zawadzka, 2004), А. Ленько-Шиманська (Lenko-Szymanska, 2014), А. М. Харбіг (Harbig, 2008) та ін. Зокрема, А. Ленько-Шиманська (Lenko-Szymanska, 2014) аналізує ефективність навчального курсу в програмі підготовки вчителів англійської мови шляхом використання мовних корпусів.

З іншого боку, Е. Гайек (Gajek, 2015b) вказує на важливість інноваційних форм і методів в підготовці майбутніх учителів іноземної мови та необхідність постійного моніторингу навчального середовища у процесі навчання протягом усього життя, щоб «встигати» створювати школу, яка не є «реліквією минулого» у сфері використання навчальних ресурсів» (с. 136). Проводяться також дослідження щодо використання різноманітних апаратних засобів та програмного забезпечення для систем розпізнавання мовлення або перетворення тексту в мову (Ваврук, Кушнір, 2018; Васильєва, Федорин, 2013; Gales, Young, 2007; Lee, Kawahara, 2001 та ін.).

Окремим важливим питанням є забезпечення якості та ефективності навчання у вищій школі загалом, у тому числі й викладання англійської мови за допомогою дистанційних засобів. Цей напрям є нині особливо актуальним для практиків і викликає інтерес серед вітчизняних і зарубіжних дослідників (Ковтун, Сидоренко, 2018; Корсак, Козлакова, Похресник, 2007; Костецька, 2017; Кубанов, 2014; Шишкіна, Спірін, Запорожченко, 2012 та ін.) та зарубіжних (Brdulak, 2016; Phipps, Merisotis, Harvey, 2000; Świerk, 2014; Udam, Heidmets, 2013; Raport z realizacji zajęć zdalnych, 2020; SEA Ocena zajęć, 2013 та ін.).

Передусім це пов'язано з тим, що технічний прогрес і прискорення темпу життя визнає ХХІ століття як еру нового типу суспільства – інформаційного. Як зазначають Т. Гобан-Клас і П. Сенкевіч, це суспільство, яке не просто має розвинені засоби обробки інформації та спілкування, а саме обробка інформації є основою створення національного доходу й забезпечення засобів до існування більшості населення (Goban-Klas, Sienkiewicz, 1999, s. 53). Це визначення вказує на те, що головну роль у такому суспільстві відіграють знання та

управління знаннями, а отже – доступ до них. Ключовим завданням суспільства, згідно з Л. Хабером (Haber, 2001, s. 25), є створення умов для ефективного залучення потрібних і корисних ресурсів інформації споживачами. Насамперед – це доступ до Інтернету.

Сучасне суспільство вже неможливо уявити без Інтернет-мережі та інформаційно-комунікаційних технологій. Для аналізу значення мережі Інтернет у сучасному суспільстві й ролі інформаційно-комунікаційних технологій у сучасній освіті варті уваги статистичні матеріали й праці відомих зарубіжних вчених. Так, у звіті Інтернет-асоціації України (Дослідження Інтернет-аудиторії, 2019) повідомляється, що у 2019 році близько 4,1 мільярда людей у світі користувалися Інтернетом. Це на 5,3% більше, ніж у 2018 році. Динаміку зростання цих показників за останні 5 років можна простежити на рис. 1.1.

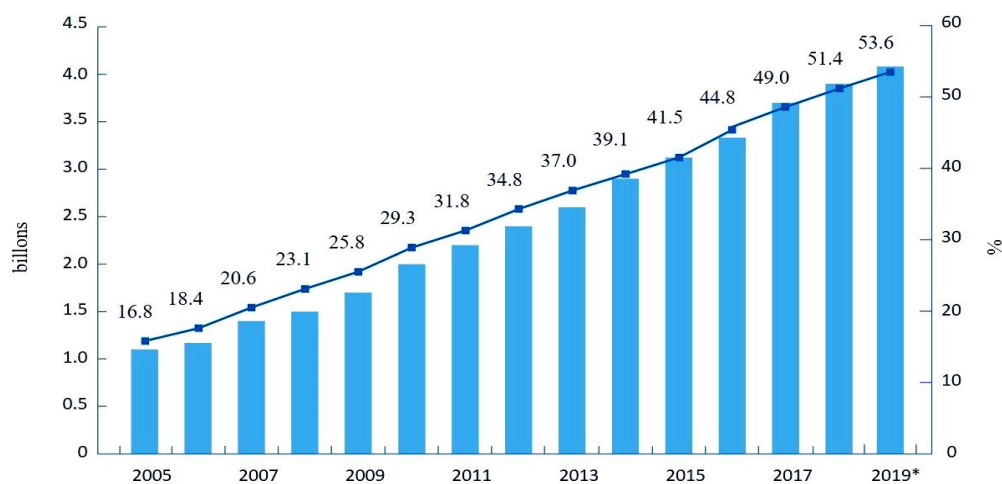


Рис. 1.1. Динаміка користування Інтернетом за період 2015-2019 рр.

Джерело: Скільки людей у світі користуються Інтернетом – ООН (2019)

Як бачимо, Інтернет-охоплення у світі зросло з 17% (у 2005 р.) до 53% (у 2019 р.). За цей час кількість користувачів Інтернету збільшувалася в середньому на 10% щороку. У розвинених країнах (це, переважно, країни Північної Америки та Західної Європи) близько 87% населення користуються Інтернетом,

у найменш розвинених (країни Африки) – 19% (Скільки людей у світі користуються Інтернетом – ООН, 2019).

У дослідженні Factum Group для Інтернет-асоціації України подано статистику Інтернет-користувачів в Україні: станом на кінець 2019 року цей показник становив 22,9 мільйона людей, або 71%, у порівнянні з показником 63% у 2018 році (В Україні кількість Інтернет-користувачів, 2020). На рис. 1.2. показано динаміку поширення Інтернету серед населення України за період з 2004 по 2019 рік – з 12% до 71%.

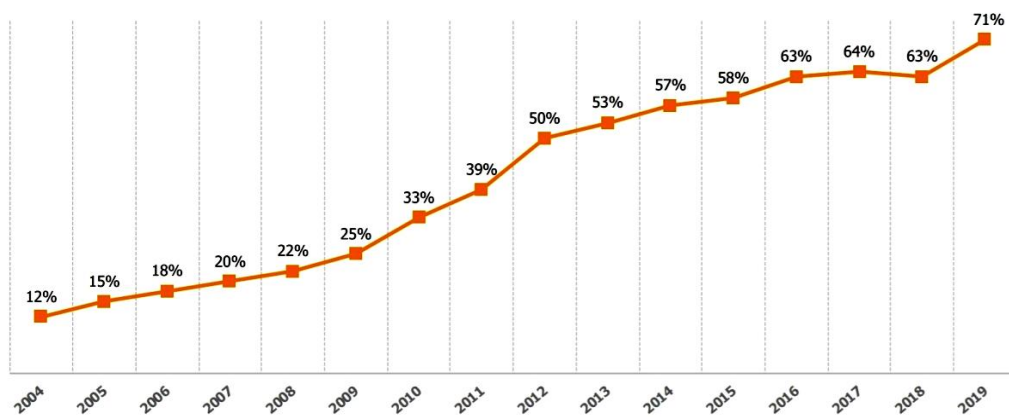


Рис. 1.2. Динаміка поширення Інтернету в Україні.

Джерело: В Україні кількість Інтернет-користувачів (2020)

Згідно з даними цього дослідження, майже все населення України віком до 35 років є Інтернет-користувачами. Однією з причин такого зростання є «смартфонізація»: 66% Інтернет-користувачів використовують для входу в Інтернет смартфон, 40% – домашній ноутбук, 36% – стаціонарний домашній комп'ютер, 5% – стаціонарний комп'ютер на роботі (Скільки українців користуються Інтернетом, 2019).

У Республіці Польща також проводяться дослідження в цьому напрямі. Зокрема, результати Internet Word Stats (2019) засвідчують, що відсоток людей, які використовують Інтернет, неухильно зростає (табл. 1.1.).

Таблиця 1.1

Використання Інтернету населенням Республіки Польща

Рік	Населення	Користувачі	%
2007	38 109 499	11 400 000	29,9
2010	38 463 689	22 450 600	58,4
2016	38 005 624	22 666 238	67,5

Джерело: Internet Word Stats (2019).

Протягом 2019 року Центральне статистичне управління Республіки Польща (GUS) проводило опитування поляків віком від 16 до 74 років щодо користування Інтернетом. На цій основі було створено спеціальний звіт «Як ми користуємося Інтернетом?» (Raport GUS, 2018). За результатами цього опитування у 2018 році Інтернетом користувалися 84,2% домогосподарств. Це трохи нижче від середнього показника по Європейському Союзу, що становить 89% (Додаток Б-1).

Динаміка кількості поляків у віці 16-74 років, які користуються комп'ютером та Інтернетом, представлена в Додатку Б-2. Як бачимо, їхня чисельність швидко зростає – у 2018 році це було понад 20 мільйонів людей, тоді як у 2005 році – менше 10 мільйонів.

Ті ж дослідження показують, що серед населення зріс рівень обізнаності з ІКТ. Передусім, це стосується в основному молодих людей у віці до 45 років. У такій ситуації дослідження дистанційного навчання вимагає подальшого розвитку й заохочення людей, які переступили цей вік, щоб вони могли придбати новий досвід в галузі використання ІКТ, бо це підвищує їхню конкурентоздатність на ринку праці.

На сайті «Польське дослідження Інтернету» є рубрика «Звіти та аналіз», у якій подається щомісячна інформація про те, скільки поляків скористалися Інтернетом, через які пристрої заходили, скільки часу там перебували тощо (Raporty i Analizy, 2020). Представлена статистика підтверджує загальні показники Центрального статистичного управління (GUS), згідно з якими майже 90% поляків у віці 16-24 років користуються Інтернетом через смартфон,

через ноутбуки й планшети – менше 30% (Додаток Б-3). Причому, в кожній віковій групі смартфон є домінуючим інструментом використання Інтернету в Республіці Польща.

Загалом, у переліку за кількістю користувачів Інтернету зі 195-ти країн Україна знаходиться на 29-му місці, а Республіка Польща – на 28 (Список за кількістю користувачів Інтернету, 2019). Тобто майже на одному рівні.

Очевидно, що глобальна інформатизація суспільства та стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) ставлять нові вимоги до освіти. Інформаційно-комунікаційні технології на основі систем телекомунікації визнані у всьому світі ключовими технологіями ХХІ століття. Протягом найближчих десятиліть вони будуть основними рушіями науково-технічного прогресу. Не дивно, що цій темі присвячені численні наукові розвідки. Філософські й концептуальні аспекти у сфері інформатизації освіти розроблені в наукових працях вітчизняних учених: В. Андрущенко (2005; 2017), В. Бикова, Н. Чепурної, В. Сауха (2006), М. Жалдака (1990), Т. Жижко (2013), О. Кивлюк (2012), В. Кременя (2003), С. Ніколаєнка (2006), А. Нісімчука, О. Падалки (2013), та ін. Забезпеченням інформатизації вищої освіти займалися О. Співаковський, Я. Федорова, О. Глущенко, Н. Кудас, 2010; Є. Полат (2004), Д. Швець (2004), та ін. Питанням стратегічного управління вищою освітою та управління інноваційним потенціалом через сучасні інформаційно-комунікаційні технології приділяли увагу А. Гуржій, В. Гапон (2012), А. Пилипчук (2009), М. Згуровський, Ю. Якименко, В. Тимофєєв (2002) та ін. Організаційні засади впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес закладів вищої освіти вивчали В. Биков (2019), Р. Гуревич, М. Кадемія, Л. Шевченко (2013), Ю. Жук (2004), В. Жулкевська (2002), Л. Макаренко (2013) та ін. Методологічні проблеми формування інформаційно-освітнього середовища розкриваються у працях таких науковців, як І. Блощинський (2015), В. Кухаренко, Н. Сиротенко, М. Савченко (2004), С. Сисоева (2004). Г. Козлакова (2002), Ю. Опанасюк (2016), Є. Суліма (2010), Т. Тарнавська (2013) та ін.

Варто наголосити, що науковці й практики одноставно підтримують думку щодо потреби сучасної освіти в інформатизації. Вони вважають, що інформатизація освіти є базисом глобального процесу інформатизації суспільства. Вона повинна випереджати інформатизацію інших напрямів суспільної діяльності, оскільки саме в освіті формуються соціальні, загальнокультурні, професійні та психологічні підвалини для інформатизації суспільства. При цьому наголошується, що нині інформатизація освіти – це не тільки комп'ютеризація, це процес, який має свої закономірності й стадії розвитку, це зміна способів діяльності й управління, використання можливостей телекомунікацій для міжособистісної та колективної взаємодії, компетентність і вільна орієнтація у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, гнучкість і адаптивність мислення, знання й виконання основних правових норм регулювання інформаційних відносин (Мойко, 2011, с. 115).

Аналіз означених вище праць дає можливість узагальнити напрями досліджень, які виділяють учені в процесі інформатизації освіти:

– *економічний*, який залежить від того, якою мірою країна бере участь в інформаційній індустрії;

– *технологічний*, оскільки технологічною основою інформаційного суспільства є телекомунікаційні та інформаційні технології, що забезпечують економічне зростання, створюють умови для вільного обігу в суспільстві великих масивів інформації та знань і приводять до суттєвих соціально-економічних перетворень;

– *технічний*, в межах якого залишається невирішеною проблема недостатнього опрацювання методологічних питань в умовах безперервного створення і впровадження великої кількості програмних і технічних розробок;

– *методологічний*, який передбачає забезпечення відповідності основних принципів освітнього процесу сучасному рівню інформаційних технологій шляхом розробки нових освітніх стандартів;

– *методичний*, основні переваги сучасних інформаційних технологій мають стати головною підтримкою процесу освіти; а посилення ролі самотій-

ної роботи студента суттєво змінює структуру й організацію освітнього процесу, підвищує ефективність і якість навчання, активізує мотивацію пізнавальної діяльності (Опанасюк, 2016, с. 46; Тарнавська, 2013).

Світова практика розвитку й використання інформаційно-комунікаційних технологій демонструє тенденцію до зміни традиційних форм організації освітнього процесу. Так, поряд із традиційною практикою підготовки вчителя як за кордоном, так і в нашій країні під впливом науково-технічного прогресу нині активно впроваджується дистанційна форма навчання.

Теорію і практику дистанційного навчання досліджують нині багато вітчизняних й зарубіжних учених, кожен з яких зробив суттєвий внесок в організацію й популяризацію відповідних наукових досліджень та впровадження цих ідей в педагогічну практику. Серед них зміст, розвиток та організаційні засади дистанційного навчання досліджували П. Борсук (2002); П. Дмитренко, Ю. Пасічник (1999); В. Кухаренко (1999), М. Карпенко (2014), О. Кучай (2017, 2018), В. Олійник (2001), Т. Пасічник, Я. Сибаль, І. Іваницький, С. Вовк, М. Жубрид (2006); О. Васюк, Т. Скумін (2011); О. Колесніков, В. Гогунський (2012); О. Малінко (2002) та ін. Проблемам ефективної передачі інформації на відстань у процесі дистанційного навчання присвячені дослідження І. Жилінкової (2003), О. Зарицька (2003), П. Стефаненка (2003), П. Таланчука, А. Шевцова, В. Бажана (2001) та ін. Досвід зарубіжної думки щодо пошуку та узагальнення закономірностей і шляхів використання технологій дистанційного навчання в педагогічній практиці, висвітлювали Б. Шуневич (2005), Н. Корсунська (2002), К. Корсак (2001), Г. Козлакова (2002), С. Заскалета (2013), Т. Кошманова (2002) та ін. Окремі питання навчання іноземних мов із застосуванням дистанційних засобів досліджували Л. Хоменко, О. Балалаєва (2005), І. Постоленко, (2014), О. Олійник (2014), Н. Муліна (2000), Т. Павлова (2006), О. Кудлай (2019), О. Кравець, І. Свириденко (2017), С. Романюк (2016) та ін.

Згідно зі змінами, що виникають у результаті європейських освітніх реформ, польські науковці докладають чимало зусиль, щоб дослідити стан та

перспективи розвитку дистанційного навчання. Використання засобів дистанційного навчання в підготовці майбутніх учителів англійської мови було предметом активних досліджень останні кілька десятиліть років. Так, Дж. Бурстон (Burston, 2013) у рамках метааналізу досліджень використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні та навчанні мови нарахував 375 статей, опублікованих у відомих журналах у цій галузі з 1994 по 2012 рік. Він вказав на низку питань, які піднімали дослідники.

Вони пов'язані з:

- технікою – специфікація обладнання та програмного забезпечення;
- мовою – теорія вивчення мови;
- навчанням – дидактичні моделі та проектування;
- студентами – мотивація вивчати мови, ставлення студентів до технологій, використання та прийняття або відхилення тих чи інших технічних засобів як дидактичної допомоги;
- викладачами – ставлення вчителів до інновацій, неперервної освіти й набуття нових компетенцій, мотивація до змін дидактичних засобів;
- фінансами – вартість обладнання та інфраструктури, індивідуальна власність студентів або закладу освіти (Burston, 2013, s. 157).

Серед них є теоретичні праці, в яких описуються характеристики інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяють їх використанню у дистанційному навчанні. Зокрема М. Шерплес (Sharpley 2000), А. Кукульська-Халме (Kukulska-Hulme, 2009) виокремлюють:

- мобільність – ІКТ доступні там, де користувачі потребують їх;
- персоналізація – ІКТ забезпечує індивідуальну адаптацію до можливостей того, хто навчається, його знання стилів навчання;
- легкість обслуговування – ІКТ допомагає в здобуванні знань в конкретній ситуації без необхідності застосування складної техніки, тобто без переривання операцій, дій;
- доступність у будь-якому місці – ІКТ дозволяє спілкуватися з учителем, експертом та однолітками;

- адаптація – ІКТ легко адаптуються до розвивальних навичок студента та його знань;

- тривалість – ресурси, зібрані студентом через ІКТ, одразу ж доступні, незважаючи на зміни у технології;

- придатність – ІКТ підходять для повсякденного використання для навчання, роботи та спілкування;

- інтуїтивність обслуговування – ІКТ без проблем використовують навіть ті, які не мали попереднього досвіду роботи з цифровими пристроями (Sharples, 2000, s. 177; Kukulska-Hulme, 2009, s. 13).

Практичне значення для організації та впровадження дистанційного навчання мають результати досліджень М. Вільк і М. Шафранец (Wilk, Szafraniec, 2010), Д. Дзевуляка (Dziewulak, 2012), М. Домбровського і М. Зайонца (Dąbrowski, Zając, 2010), А. Карбовського, Г. Осіньського, К. Служевського, Ю. Турто (Karbowski, Osiński, Służewski, Turto, 2011); М. Стрікера і М. Войташика (Striker, Wojtaszczyk, 2009); М. Танася (Tanaś, 2017) і С. Галанцяк (Tanaś, Galanciak, 2015), Д. Черскої-Анджеєвської (Czerska-Andrzejewska, 2016) та ін.

Особливий інтерес викликають нині дослідження, що стосуються вивчення психологічних аспектів дистанційного навчання. З огляду на це, чимало уваги приділяється нині вивченню особливостей навчання сучасних студентів як представників генерації нового покоління у працях таких зарубіжних учених, як С. Беннетт (Bennett, 2010), М. Бест (Best, 2013), Дж. Вікотт (Waycott, 2010), Б. Далгарно (Dalgarno, 2010), Т. Джадд (Judd, 2010), Р. Ейнон (Eynon, 2010), Ю. Каргул (Kargul, 2020), Г. Кеннеді (Kennedy, 2010), Кіан-Сем Хонг (Kian-Sam Hong, 2014), К. Матон (Maton, 2010), М. Масгроув (Musgrove, 2008), А. Погожельська (Pogorzelska, 2020), М. Пренські (Prensky, 2001), Р. Томашевська (Tomaszewska, 2018; 2020), Е. Хелпер (Helsper, 2010) та ін.

Більшість студентів є активними користувачами соціальних мереж, таких як фейсбук, твітер, інстаграм, телеграм, що за останні роки охопили мільйони користувачів у всьому світі. Придатність цих засобів у вивченні мов стала

окремим предметом зацікавлень та досліджень Діксона (Dixhorn, 2010). Оскільки ця тема сприймається нині неоднозначно, постійно виникають суперечки. Позитивна думка студентів щодо користі соціальних мереж, зокрема фейсбука, контрастує з сумнівами викладачів у доцільності їх використання (Blattner & Fiori, 2009; Kabilan, 2010; Terantino, 2013).

Варто також пам'ятати, що у процесі дистанційного навчання класичний підхід до ролі викладача як експерта, фахівця в конкретній галузі знань, що є джерелом інформації та її ретрансляції у дистанційній моделі навчання значно змінюється. Викладач стає провідником, використовуючи пошукову модель навчання у своїй роботі. Суть цієї моделі згідно з визначенням В. Стриковського (Strykowski, 2003) полягає у зміні ролі викладача, який «... не передає готові знання, а полегшує їх придбання шляхом пошуку, дослідження, виявлення, вирішення проблем, дії, обговорення. Таким чином, пошукове навчання виходить за рамки поняття проблемного навчання і є збірним терміном для тих видів підготовки, що базуються на використанні активних методів, завдяки яким студенти стають «конструкторами» власних знань (с. 26.). Викладач, який використовує електронну освітню платформу, перестає бути єдиним джерелом інформації, і поступово починає виконувати роль радника, помічника в навчанні, в пошуку необхідної інформації.

Відтак головне завдання викладачів полягає в тому, щоб знайти «креативні та ефективні способи, які полегшать вивчення мови шляхом використання зацікавленості студентів соціальними мережами» (Godwin-Jones, 2010).

У цьому контексті доцільно, на нашу думку, звернути увагу на те, що у процесі дистанційного навчання особливу роль відіграє мотиваційна функція, оскільки вона є надзвичайно важливою і в той же час рівень її складності значно зростає порівняно з освітнім процесом, що відбувається в «традиційних» умовах. Тому слід звернути увагу на розроблення інструментарію підвищення мотивації для майбутніх та нинішніх викладачів, які працюють в дистанційному режимі.

У працях зарубіжних вчених (Kuźmicz, 2012; Galloway, 1988; Wygotski, 1989; Kozielski, 2007; Lubina, 2009; Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2003 та ін.) подано всебічний аналіз концептуальних і психолого-педагогічних засад готовності студентів і викладачів до використання засобів дистанційного навчання. Оскільки аналізу психолого-педагогічних засад приділено окремий параграф, тут детальніше зупинимося на концептуальних підходах підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання.

Перелічені вище польські дослідники, які обґрунтовують теоретичні основи дистанційного навчання, приділяють особливу увагу зв'язку та співіснуванню протилежних психологічних концепцій – біхевіористичної, когнітивної та конструктивістської теорій навчання і здобування знань (рис. 1.3).

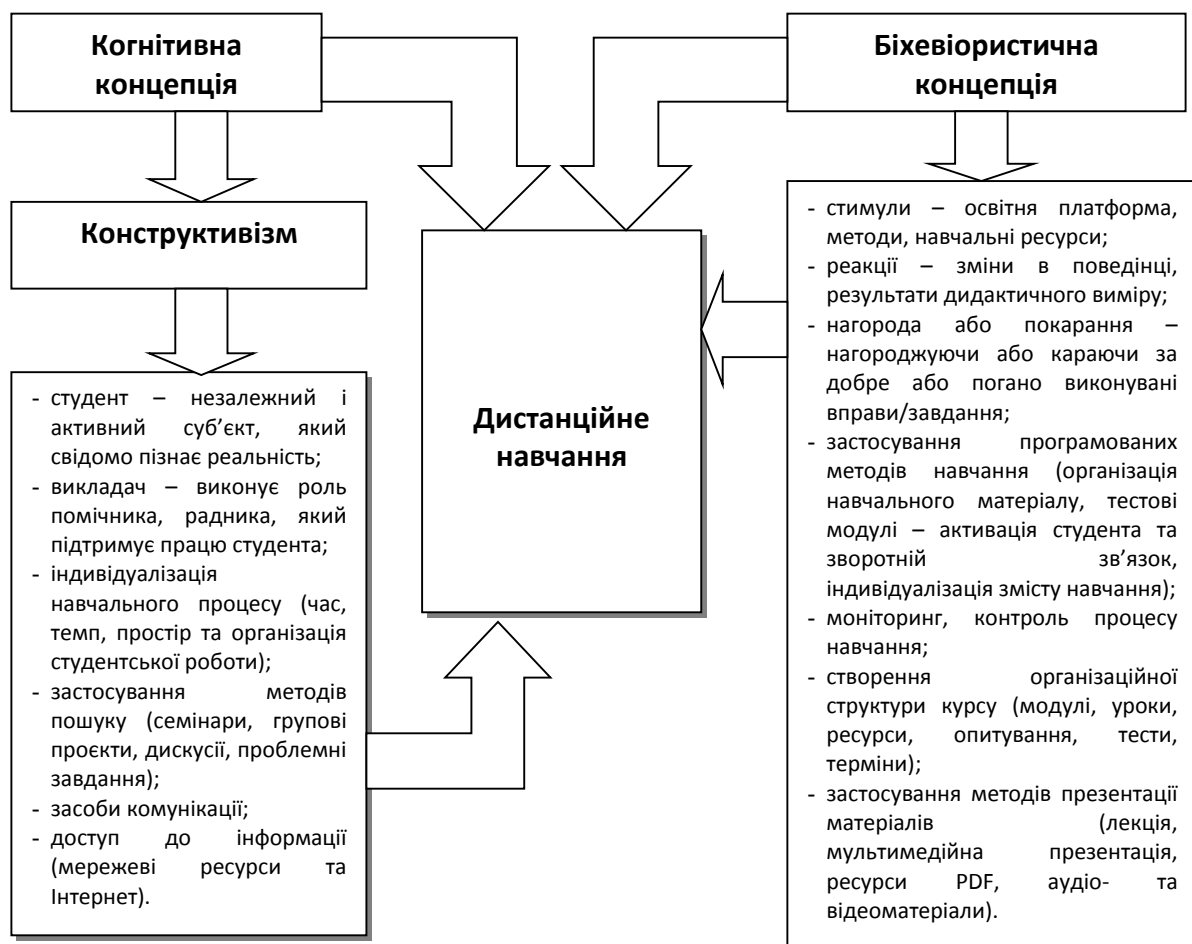


Рис. 1.3. Сукупність концептуальних підходів до підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання

Джерело: адаптовано автором на основі Kuźmicz, 2012.

Надзвичайно важливою, з теоретичної точки зору, для дистанційного навчання є когнітивна психологічна концепція. Вона є нині ще одним напрямом дослідження дидактики та методології онлайн освіти. Ця концепція передбачає, що людина є самостійним суб'єктом, який багато в чому визначає власну долю. Як виконавець вона здійснює цілеспрямовані дії і ефективний контроль над ними: приймає, зберігає й інтерпретує, створює й передає інформацію (знання, дані) через мову і надає їм певну цінність (значення, сенс). Це система обробки інформації, дотримання якої залежить від інформації зовнішнього та внутрішнього світу, що становить так звані когнітивні структури (Kozielski, 2007, s. 167).

На основі когнітивної концепції виникла теорія конструктивізму. Нині вона розробляється як один із провідних психолого-педагогічних підходів у дистанційній освіті. Загалом конструктивізм є сукупністю теорій, отриманих за результатами досліджень когнітивних психологів (серед яких J. Piaget, L. Wygotski, J. Bruner) та досягнення нейробіології (теорія функціонування мозку). У розрізі цих теорій людина сприймається як активний суб'єкт, який здійснює контроль над власним навчанням. На думку конструктивістів, знання є продуктом людського розуму, що виник у процесі дії того, хто навчається. Тобто кожен студент чи учень конструює (в індивідуалізованому порядку), але у взаємодії з навколишнім середовищем і на основі вже наявних знань – нові знання, що впливають з цього процесу. Конструктивістський підхід, як зазначає Л. Виготський, підвищує відповідальність студента за хід навчального процесу, забезпечує його повну відповідальність за прогрес у розвитку інтелектуальної зрілості, дає можливість вибудовувати знання в соціальній співпраці й виробляє здатність самостійно обробляти й вибирати інформацію для створення знань, а потім мудрості (Wygotski, 1989, s. 89). Таким чином, конструктивістський підхід до навчання передбачає конструювання власних знань як на основі вже наявних, так і в процесі взаємодії з навколишнім середовищем. Потім знання активно використовуються тим, хто навчається, а застосування їх у практичній діяльності є адаптивним процесом (Dylak, 2002, s. 17–31).

Процес дистанційного навчання, згідно з дослідженням Е. Любіни (Lubina, 2007b; 2009), може бути вибудований на основі конструктивістського підходу з урахуванням низки дидактичних і технічних умов та з огляду на те, що він розвивається переважно в середовищі молоді:

- коригування вмісту до можливостей прийому за допомогою мобільних пристроїв;
- забезпечення можливості отримання інформації в умовах мобільного навчання;
- розроблення освітнього процесу таким чином, що дозволяє викладачу підтримувати індивідуальне навчання;
- вибір інтерфейсу, зручного для користувача без технічної підготовки;
- коротка і синтетична розробка інформації (конкретизація), інформаційні пакети повинні бути в зручній формі для прийому в умовах мобільного доступу;
- поділ повідомлення на «об'єкти знань» і розробка концепції подальшого об'єднання або включення їх в існуючі інформаційні ресурси;
- зміна стимулів, короткий час експозиції та естетична привабливість (с. 173).

Представлені погляди на психолого-педагогічні аспекти дистанційного навчання дозволяють зробити висновок про певне домінування конструктивістської теорії в дистанційному навчанні, що реалізується як в електронному навчанні, так і в моделі m-навчання. Однак слід пам'ятати, що це не єдина і абсолютно рекомендована теорія, тому що теоретичні основи, розроблені біхевіоризмом і когнітивною психологією, гармонійно поєднуються, створюючи єдине ціле освітніх взаємодій.

Інтерес для нашого дослідження представляє теорія багатосторонньої освіти Оконя (Окоń, 1995), що описує чотири типи навчання. Вони можуть бути інтерпретовані та наведені як приклад підготовки вчителів англійської мови за допомогою дистанційних засобів.

1. Навчання через пізнання, яке реалізується шляхом виконання пізнавальних завдань. У процесі вивчення іноземної мови та самонавчання мови цей тип навчання використовується під час роботи з матеріалами іноземною мовою, такими як тексти, фільми, аудіозаписи. Нині ці матеріали доступні в цифровому вигляді.

2. Навчання через розв'язування проблем реалізується у процесі вирішення проблемних завдань, зокрема, мовних задач за допомогою словників, текстових і графічних пошукових систем, а також цифрових баз даних.

3. Навчання через діяльність відбувається під час виконання усних або письмових практичних завдань, повторення, обробки, узагальнення, зворотного зв'язку тощо. Написання в текстовому редакторі підтримується програмами перевірки орфографії, які дозволяють виявити багато помилок при наборі тексту.

4. Навчання через переживання відбувається під впливом емоцій, тобто під час поєднання вивчення мови й музики, мистецтва, а також у спілкуванні з іншими, у тому числі з однолітками з-за кордону.

На думку Е. Гаєк, (Gajek, 2015b), цифрові засоби ефективно підтримують перші три типи навчання і рідко впливають на навчання через переживання. Вони можуть бути використані як середовище спілкування між викладачем та студентами, або між студентами у віддалених місцях. У цьому випадку роль викладача полягає у представленні іноземної мови як культурного явища в супроводі з емоційною підтримкою, переживанням, вираженням емоцій (с. 125).

Підсумовуючи, наголосимо, що згадані в бібліографічному аналізі праці є важливим джерелом інформації для порівняльного аналізу підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання з метою обґрунтування шляхів використання конструктивних ідей польського досвіду дистанційного навчання в освітній системі вищої школи України. Наступним кроком нашої наукової розвідки передбачається виокремлення й аналіз базових понять дослідження.

1.2. Аналіз поняттєво-термінологічної бази дослідження

Логіка та послідовність подальшого наукового аналізу вимагає визначення основних понять дослідження. Відповідно до окресленої нами проблеми базовими поняттями дослідження є: «професійна підготовка вчителів», «підготовка майбутніх учителів англійської мови» і тісно пов'язане з цим поняття формування «іншомовної комунікативної компетентності», а також «дистанційне навчання», «дистанційна освіта» й «засоби дистанційного навчання». Тлумачення цих понять будемо здійснювати на основі наукових праць вітчизняних і зарубіжних (передусім польських) дослідників та словникової джерельної бази.

З огляду на важливу роль різних компонентів, критеріїв, показників, умов та функцій, що характеризують процес підготовки, вважаємо доцільним насамперед приділити увагу визначенню ключового поняття «професійна підготовка» як психолого-педагогічної категорії.

Зауважимо, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів не є новою. Вітчизняні вчені наголошують, що цей напрям є одним із провідних завдань освіти, оскільки вчитель був, є і залишається головною дійовою особою, покликаною реалізувати її цілі (Поліщук, 2009). Відтак професійна підготовка є складовою професійної освіти. В українському педагогічному словнику С. Гончаренка професійна освіта розглядається як «підготовка в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікацій для трудової діяльності в одній з галузей народного господарства, науки, культури; невіддільна складова частина єдиної системи народної освіти. Зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності» (Гончаренко, 1997, с. 274–275).

Аналіз словникової літератури свідчить, що незважаючи на деякі розбіжності в теоретичних підходах до інтерпретації поняття «підготовка» та її

структури, вона розглядається як первинна й обов'язкова умова успішного виконання будь-якої діяльності. Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови це поняття подається як «запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» (Бусел, 2005, с. 952). З точки зору педагогічного тлумачення поняття «підготовка» трактується як «діяльність, спрямована на навчання, надання необхідних знань» (Радул, 2004, с. 202). У педагогічному енциклопедичному словнику «підготовка» розглядається як «система професійного навчання, основною метою якого є швидке засвоєння знань, умінь та навичок, необхідних для виконання робіт» (Бим-Бад, 2002, с. 279). Згідно з педагогічним словником під редакцією М. Ярмаченка «підготовка – це формування та збагачення установок, знань і вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань» (Ярмаченко, 2001, с. 348).

Загальноорієнтованим і розширеним виявилось визначення цього поняття в Енциклопедії професійної освіти за редакцією С.Я. Батишева. Сенс поняття «підготовка» розкривається у двох його значеннях: як «навчання», тобто як спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань; та як «готовність», під якою розуміють наявність компетенції, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань. Енциклопедія професійної освіти визначає «підготовку» як загальний термін стосовно прикладних завдань освіти, коли передбачається «засвоєння певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру, причому такі завдання найчастіше пов'язані з певним видом регулярної діяльності» (Батышев, 1999, с. 272).

У термінологічному словнику з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти також є поняття «професійна підготовка». Це «система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, навичок, умінь і професійної готовності» (Чернишова, 2014, с. 146).

Варто, на нашу думку, звернути увагу на тлумачення вказаного поняття в вузчому значенні, що розкриває сутність спеціалізованого навчання. Так, за визначенням Л. Калініної, професійна підготовка в педагогічному університеті передбачає «оволодіння майбутніми вчителями знаннями прикладних наук, педагогічними технологіями, вмінням розроблення навчальних матеріалів та управління навчально-педагогічним процесом, професійною майстерністю» (Калініна, 2000, с. 4).

Вихідним для нашого дослідження є визначення, подане в Законі України «Про вищу освіту», де «професійна підготовка» визначається як «здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» (Закон «Про вищу освіту», 2014).

Сучасний науковий рівень вивчення питань, пов'язаних із професійною підготовкою, містить низку аспектів: педагогічний, дидактичний, історичний, економічний, конкретно-соціологічний, соціально-філософський та ін. У педагогічному контексті слід зауважити, що більшість авторів розглядають підготовку як процес, що має певні особливості. Зважаючи на це, «професійна підготовка майбутніх учителів» досліджується відомими вченими в цій галузі як об'єктивний процес, в основі якого лежать такі закономірності:

- зумовленість системи професійної підготовки потребами соціально-педагогічного й духовного розвитку суспільства, завданнями зі сфери формування особистості;

- відповідність змісту, форм і методів професійної підготовки рівню розвитку педагогічної науки й практики, характеру та змісту педагогічної праці;

- виховання й розвиток майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки;

- взаємозв'язок цілей, функцій, змісту й методів професійної готовності студентів педагогічних закладів вищої освіти;

- залежність якості професійних знань, умінь і навичок від характеру, змісту, форм і методів організації навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної діяльності студентів;

- залежність змісту й методів професійної готовності від індивідуальних здібностей студентів (Зязюн, 2000; Дубасенюк, Сидорчук, 2002; Сеульський, 1992).

У результаті аналізу наукових джерел (Глузман, 1998; Поліщук, 2009 та ін.) було встановлено, що професійна підготовка містить практичний та науково-теоретичний компонент. Науково-теоретична підготовка характеризується, передусім, одержанням необхідного обсягу знань з педагогіки та психології. Практичну підготовку дослідники розглядають як істотну передумову успішної діяльності, як необхідний додаток професійної підготовки, як поєднання теоретичних і практичних знань та осмислення особистого досвіду. Професійна підготовка майбутніх учителів, згідно з Н. Волковою, охоплює систему професійних знань, що утворюють:

1) загальнокультурні знання (знання про людину, її становлення, розвиток, розвиток у реальній соціокультурній дійсності; спеціальні знання з культурології, соціології, етики, естетики, економіки, права);

2) психологічні знання (знання загальних характеристик особистості: спрямованість, характер, темперамент, здібності та ін.; особливостей перебігу психологічних процесів (мислення, пам'ять, уява тощо); методів психологічного дослідження закономірностей навчання і виховання; особливостей засвоєння навчального матеріалу відповідно до індивідуальних та вікових характеристик; уміння застосовувати набуті знання у педагогічній діяльності;

3) педагогічні знання (теорії формування і розвитку особистості, принципи педагогіки й психології, конструювання освітнього процесу; розвиток педагогічної й психологічної наук, професійна підготовка, позитивні та негативні сторони своєї професійної діяльності тощо);

4) знання з методики викладання предметів, методики виховної роботи, дидактики, педагогічної техніки (Волкова, 2007, с. 477–478).

Необхідно також зазначити, що окрім рівня знань про сутність професії та професійної ролі педагога, успішність професійної підготовки залежить від низки положень, серед яких можна виокремити такі інтегральні показники:

- якість професійно значущих потреб і мотивів вибору педагогічної професії;

- якість професійних установок («настрою») на взаємодію;

- стан мобілізації (актуалізації) комунікативних знань, умінь і навичок та професійно значущих властивостей особистості.

Ці положення закладають підвалини для формування цілісної системи майбутньої діяльності, а її основи майбутній педагог опановує, насамперед, у процесі вивчення психолого-педагогічних, спеціальних і суспільно-політичних дисциплін. Чим вищий науковий рівень їх викладання, тим ширше здійснюється професійна підготовка (там само, с. 479).

Разом з тим необхідно врахувати, що ця складна психолого-педагогічна структура повинна включати низку особистісних якостей, серед яких: захопленість педагогічною роботою, інтерес і любов до дітей, організаторські здібності, педагогічний такт, педагогічна уява, пильність і спостережливість, справедливість, вимогливість, урівноваженість, витримка, комунікативність, наполегливість, професійна працездатність. Саме ці якості, як слушно зауважує Л. Поліщук відіграють значну роль у становленні вчителя, який буде не тільки передавати знання учням, але й учити їх жити (Поліщук, 2009, с. 262).

Як бачимо, професійна підготовка вчителя тривалий час базувалася переважно на знаннях, уміннях і навичках, підкріплених особистісними якостями. Однак поняття «підготовка вчителя» змінювалося разом із соціально-економічним розвитком суспільства, еволюцією поглядів на мету навчання й виховання, уявленнями про професійні характеристики та якості педагога. В сучасних умовах євроінтеграції формування якісно нового типу вчителя з розширеними можливостями та підвищеною адаптивністю ставить нові вимоги до системи його підготовки. Вони опираються, передусім, на компетентнісний підхід. Процес становлення компетентнісної педагогічної освіти у країнах ЄС розпочався у 2000 році із проголошення в Лісабонській стратегії важливості формування у громадян ЄС базових навичок, необхідних для життя в суспільстві знань (Common European Principles, 2005). У 2005 році, у рамках

реалізації Лісабонської стратегії, було розроблено спільні європейські принципи щодо вчительських компетентностей і кваліфікацій. Цей документ став основою для визнання та прирівнювання кваліфікацій у цій професії в країнах – членах Європейського Союзу. Ключові принципи, що містяться в ньому, охоплюють такі положення щодо професії вчителя:

1. Це професія, що вимагає вищої освіти. Підготовка вчителів повинна мати міждисциплінарний характер і повинна включати як практичні вміння, так і академічні знання.

2. Професія вчителя повинна розглядатися в перспективі навчання протягом усього життя.

3. Мобільність учителя повинна бути обов'язковим елементом педагогічної освіти та її вдосконалення.

4. Професія вчителя повинна базуватися на партнерстві та співпраці. Вона також повинна бути предметом наукових досліджень.

Автори згаданого документа підкреслюють, що для реалізації розроблених принципів учителі повинні мати такі ключові компетентності:

- уміння використовувати інформацію, технології та знання в праці;
- уміння працювати з учнями, колегами та іншими партнерами;
- уміння працювати в суспільстві та для суспільства (там само).

Формування цих компетентностей є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. У контексті підготовки вчителів іноземної мови загалом і англійської зокрема в Республіці Польща особливого значення набувають базові компетентності, визначені Радою Європи, оскільки сучасний вчитель іноземної мови, як наголошує Т. Гарбуза, повинен мати високий ступінь автономії та креативності, що забезпечує належний рівень професійної компетентності у таких «ділових якостях», як гнучкість професійного мислення, мобільність і адаптивність до інноваційних ситуацій професійної діяльності, постійне професійне самовдосконалення, здатність працювати в команді, взаємодіяти з іншими, перебирати на себе ініціативу і відповідальність (Гарбуза, 2015, с. 19).

У контексті нашого наукового пошуку важливими в розробленні компетентнісної освіти майбутнього вчителя англійської мови є два міжнародні дослідження, проведені в Саутгемптонському університеті на замовлення Європейської Комісії (2002, 2004). У них обґрунтовано Європейський профіль мовної педагогічної освіти (the Europe an profile for language teacher education), в якому виокремлено 40 ознак такої освіти.

Вони визначили загальну основу знань, умінь і цінностей, а також структуру вимог до Європейського профілю мовної освіти педагогів – ЄПМПО. Ці напрацювання стали основою для розроблення Референтної рамки ЄПМПО, обґрунтованої в результаті загальноєвропейського дослідження у 2004 році за участю Франції (Центр міжнародної освіти в Севрі), Великобританії (Відкритий університет і Коледж святого Мартина), Австрії (Педагогічна академія в Інсбруці), Німеччини (Бременський університет), Іспанії (Гранадський університет), Фінляндії (університет Юваскюля), Латвії (Латвійський університет), Норвегії (університет в Осло); Італії (університет Венайс), Польщі (Варшавський університет). Референтна рамка Європейського профілю мовної педагогічної освіти включила 40 дескрипторів, що складають комплекс компетентностей європейського педагога-мовника в термінах лінгвістичних, дидактичних, когнітивних здібностей і технічних умінь (Пуховська, 2013).

Природно припустити, що ці характеристики та якості і є предметом професійної підготовки та умовами формування професійної компетентності вчителів англійської мови в Республіці Польща. У зв'язку з цим доцільним буде аналіз дефініції «компетентності» польськими вченими. Так, М. Черепаняк-Валчак (Czerepaniak-Walczak, 1997) розглядає компетентність як гармонійне поєднання знань, підготовленості, розуміння та прагнення (с. 88). Відповідно до визначення, запропонованого А. Ярошевскою компетентність вчителя іноземної мови «стосується не тільки конкретного обсягу знань (фахових і загальних), особистісних якостей або професійних умінь, які слугують для задоволення суспільних потреб (включаючи окремих учнів), але й професійного виконання поставлених освітньо-виховних цілей» (Jaroszevska, 2009, s. 84). Ця концепція

співзвучна з визначенням, що міститься в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: «Компетентність є сумою знань, умінь та характерних рис, що дозволяють особистості виконувати певні дії» (Ніколаєва, 2003, с. 20). Польська дослідниця Е. Завадзка (Zawadzka, 2004) виділяє весь спектр професійних компетентностей, що має розвивати майбутній учитель іноземної мови: від мовної, методологічної, національно- і культурознавчих компетентностей через педагогічну до медіальної компетентності (с. 110–111). За її словами компетентність вчителя іноземної мови охоплює вміння ефективно використовувати знання, враховуючи критичну інтерпретацію та обґрунтування, таким чином поєднуючи ефективність дій та рефлексію, невід'ємною частиною якої повинно бути розуміння процесу викладання та навчання (там само).

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти процес навчання іноземної мови трактується як активізація загальних компетентностей і формування комунікативної мовної (іншомовної) компетентності. Компетентність є сумою знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії. Загальні компетентності – це ті, що не є специфічними для мовлення, але такі, що необхідні для будь-якого роду діяльності, у тому числі й мовленнєвої. Вони охоплюють академічні знання з освітньої, наукової або технічної галузі та академічні й емпіричні знання з професійної сфери, емпіричні знання у сфері повсякденного життя, у публічній або приватній сферах, знання спільних цінностей та ідеалів, прийнятих соціальними групами в інших країнах або регіонах. Комунікативні мовні компетентності – це такі, що забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. Вони складаються з трьох компонентів: лінгвістичного (лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння), соціолінгвістичного (соціокультурні умови користування мовою) та прагматичного (продукування мовних функцій, актів мовлення, умінь дискурсу, екстралінгвістичні та просодичні засоби спілкування (Ніколаєва, 2003, с. 9–16).

У дослідженнях польських учених зустрічаються різні варіації компетентностей вчителів іноземних мов. Й. Таргоньска (Targóńska, 2009) перераховує

шість з них: мовна, комунікаційна, психолого-педагогічна, інноваційно-творча/креативна, методична, країнознавча, культурознавча та медіальна (с. 19–23). А. Ярошевська (Jaroszevska, 2009) розділяє компетентності вчителів іноземної мови на: змістовні (мовна/мовленнєва та комунікаційна), дидактичні (методична та діагностична), міжкультурні (країнознавча та культурознавча), медіальні та технічні, самоосвітні та інноваційно-творчі/креативні, а також виховні та моральні (с. 85–92). Ґрунтовну характеристику професійних компетентностей вчителів іноземної мови подає Е. Завадзка (Zawadzka, 2004) у книзі «Вчителі іноземних мов в епоху змін». Дослідниця розрізняє такі компетентності: мовну (спеціалістичну), психолого-педагогічну, методичну, виховну й моральну, країнознавчу й культурознавчу, організаційну та інноваційно-творчу/креативну (с. 110–146).

М. Тарашкевіч (Taraszkievicz, 2001) розділяє компетентності на:

1) змістові, що стосуються питань навчального предмета, вчитель є експертом і предметним радником,

2) навчально-методичні, що стосуються професійної майстерні вчителя і студента, а отже, методів і засобів викладання і навчання, а власне засобів, що активізують; проектної й групової роботи – вчитель є експертом і дидактичним радником,

3) виховні, що стосуються різних способів впливу на студентів; до них належать комунікаційні вміння, вміння нав'язування контактів, розв'язання проблем даного і т.п. – вчитель є життєвим радником і вихователем (с. 175).

Актуальним досі є аналіз компетентності вчителя сучасної школи, проведений польськими науковцями минулого століття. Так, С. Діляк (Dylak, 1995, s. 38–39), посилаючись на іноземні джерела, виділив три основні групи професійних компетентностей вчителів, а саме: основні/базові компетенції, необхідні компетенції, бажані компетенції. Базові компетентності дозволяють вчителю спілкуватися з дітьми, молоддю та колегами. Необхідними компетентностями є ті, без яких учителі не могли б ефективно виконувати освітні завдання. До них відносяться інтерпретаційні, автокорекційні та

реалізаційні компетенції. Вчитель, який має працювати в постійно змінюваних умовах, повинен відповідно до конкретних ситуацій грамотно інтерпретувати всі освітні компоненти. Завдяки автокорекційним компетентностям учитель є творцем власних педагогічних знань. Безсумнівно, серед необхідних компетентностей найкориснішими є ті, завдяки яким вчитель реалізує освітні завдання. У школі їх можна розглядати в трьох вимірах: об'єкт, на який спрямована діяльність, організація цієї діяльності, створення загальної схеми дій (там само, s. 38–39).

Разом із цим професійна підготовка вчителя англійської мови в Республіці Польща має свою специфіку. Нині польські вчені говорять про так названу відкриту підготовку вчителів у Республіці Польща, у тому числі майбутніх учителів англійської мови Струмська-Цильвік (Strumska-Cylwik, 2005). Вони постулюють такі зміни в підготовці вчителів: від стандартизації до персоналізації, від сили визначеності до рефлексії, від позиції управління до пропозиції й від позиції альтернативи до позиції діалогу (Kwiatkowska, 2003).

Тому система підготовки вчителів повинна давати можливість індивідуального підходу для окремих студентів і підтримувати розвиток їхньої особистості, надихати їх на постійні роздуми над собою і своєю діяльністю. Замість контрольованої передачі змісту, пропонуються різні варіанти до вибору, пропонуючи безліч контентів і рішень, з яких студент обирає сам. Навчання повинно проходити в атмосфері діалогу. На порядку денному повинні бути обміни думками, зважування правдивих тверджень, досягнення компромісів (Dzierzgowska, 2001). Експерт, педагог, посередник у сфері культури, організатор, модератор, радник, оцінювач, новатор, дослідник та практик-референт – це ті функції, до яких повинні бути підготовлені майбутні вчителі іноземних мов, зокрема вчителі англійської мови, протягом всього часу навчання (Zawadzka, 2004, s. 109).

У польськомовних наукових джерелах, присвячених підготовці майбутніх учителів іноземних мов, у тому числі англійської, важливим питанням є обговорення кореляції між знаннями та навичками/вміннями (Jaroszevska,

2009; Karpeta-Peć, 2014; Siemianowska, 2014; Szymankiewicz 2017; Targońska, 2009; Werbińska, 2005; Zawadzka, 2004).

Декларативні знання повинні доповнюватися процедурними знаннями: вчитель повинен добре знати предмет, який він викладає, і знати як застосовувати знання іноземної мови в навчанні на кожному рівні освіти. Важливим елементом компетентності вчителів іноземної мови є контекстуальні знання, тобто знання про те, коли, в якій ситуації і чому повинні використовуватися відповідні когнітивні засоби. Умовні знання – це результат професійного досвіду, що дозволяє швидко, часто інтуїтивно, застосувати теоретичні знання в певній дидактичній ситуації (Szymankiewicz, 2017, s. 51).

Враховуючи результати досліджень У. Семяновської, можемо узагальнити компетентності, якими повинен оволодіти майбутній учитель англійської мови, таким чином:

- педагогічні навички (знання, вміння та навички, компетентності в галузі психології та педагогіки, соціолінгвістики, методики викладання іноземних мов);

- інтерактивні навички (вміння налагодити контакт з учнем, у стосунках учитель-учень повинен бути вимогливим, але справедливим, тактовним, доброзичливим);

- мовна компетентність (знання системи мови у всіх її аспектах і на різних рівнях: фонетика, лексика, словотвір, морфологія, синтаксис, стилістика тексту);

- комунікативна компетентність (вільне володіння іноземною мовою в усному та писемному мовленні);

- реаліознавча компетентність (знання реалій країни, мова якої викладається, її традицій, звичаїв, знання менталітету нації, мовного етикету і невербальних засобів зв'язку даної мови) (Siemianowska, 2014).

Польські науковці звертають увагу на етичні дилеми у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови, та на початку їхньої кар'єри. Так, Д. Вербінська (Werbińska, 2009) вказує на ідеологічний поділ між гуманістичним підходом і правилами вільного ринку в сучасній польській освіті.

Е. Завадка-Бартнік (Zawadzka-Bartnik, 2013) наголошує, що в підготовці вчителів ігнорується розвиток специфічних навичок, популяризування таких цінностей, як: правда, добро, надійність. Як пише П. Мейреу (Meirieu, 2003) «постійна віра в можливості студента є безумством, але в навчанні (також у підготовці вчителів іноземної мови) це безумство необхідне» (с. 13).

З поняттям компетентність вчителя тісно пов'язана категорія компетентності самоосвіти, яка є сукупністю ознак, умінь і положень, орієнтованих на постійну освіту і самовдосконалення вчителя, і використання інноваційних рішень, що виходять поза рамки стандартних дій. На думку А. Ярошевської, компетентність самоосвіти «є основою для формування й підтримки всіх інших навчальних компетентностей» (Jaroszewska, 2009). Авторка вказує на те, що цей тип компетентності набуває особливого значення в епоху постійних змін і може вимагати від учителя перекваліфікуватися або перебудувати вже методику роботи, яку він використовував раніше (с. 91). Ця думка співзвучна з основним постулатом європейської системи мовної освіти, згідно з яким «вміння вчитися» (*savoir apprendre*) є надзвичайно важливою складовою поняття компетентності. Це свого роду метакомпетентність, що дозволяє вчителям безперервно професійно розвиватися. Її формування та розвиток вимагає від учителя активного та самостійного ангажування у процесі навчання й моніторингу його результатів.

Відповідно до здійсненого узагальнення складників іншомовної комунікативної компетентності, спільним у розумінні цього поняття є готовність майбутнього вчителя англійської мови здійснювати ефективну іншомовну комунікацію, яка формується на основі трьох компонентів:

- лінгвістичного – засвоєння студентами (майбутніми вчителями англійської мови) комплексу загальних (декларативних) і спеціальних (процедурних, контекстуальних, умовних) знань з метою застосування їх на практиці;

- навчально-методичного – опанування вміннями й навичками для успішного вирішення комунікативних завдань у сфері міжособистісної взаємодії;

- соціально-прагматичного – сформованість важливих для майбутнього педагога професійних якостей, що стосуються різних способів впливу на учнів.

Наведені погляди науковців засвідчують, що узагальнено професійну підготовку майбутнього вчителя англійської мови можна розглядати як цілеспрямований, планомірний і організований процес формування загальних та спеціальних комунікативних компетентностей фахівця, спроможного доцільно організовувати свою професійну діяльність, спрямовану на ефективне здійснення іншомовної (міжмовної, міжкультурної й міжособистісної) комунікації у процесі навчання учнів спілкування іноземною мовою.

У контексті нашого дослідження формування зазначених вище компетентностей майбутнього вчителя іноземної мови ми розглядаємо також як результат його підготовки за допомогою засобів дистанційного навчання. Відтак наступним вихідним поняттям є дефініції, пов'язані з дистанційним навчанням.

Серед найуживаніших термінів, що використовуються в польськомовній науковій та методичній літературі, зустрічаємо: навчання/наука/освіта на відстані (nauczanie na odległość, uczenie się na odległość, nauka na odległość, edukacja na odległość) освіта/навчання на відстані, освіта/навчання віддалене (nauczanie lub uczenie się zdalne, edukacja zdalna, kształcenie zdalne), віртуальна освіта (wirtualna edukacja), електронне навчання/освіта (e-edukacja, e-nauczanie, e-kształcenie, edukacja telematyczna), навчання через Інтернет (kształcenie przez Internet, kształcenie z wykorzystaniem Internetu) та ін.

Ці терміни запозичені переважно з англійської мови (distance education – дистанційна освіта, distance learning – дистанційне навчання, distance teaching – дистанційне навчання, open education – відкрита освіта, correspondence study – кореспондентське навчання, independent study – самостійне навчання, teleteaching – теленавчання, teaching by network – навчання через мережу, telematic education – телевізійна освіта, asynchronous learning – асинхронне навчання, synchronous learning – синхронне навчання, on-line learning – онлайн-навчання, m-learning – мобільне навчання, CAL (Computer Aided Learning) –

комп'ютерне навчання, СВТ (Computer Based Training) – базове комп'ютерне навчання, WBT (Web Based Training) – вебвикладання.

Перші два блоки понять певною мірою є синонімічними й стосуються однакового виду діяльності. Так вважає М. Вільчинська-Волошин (Wilczyńska-Wołoszyn, 2015), стверджуючи, що в польській мові дистанційна освіта передається чотирма синонімами (рис. 1.4.):

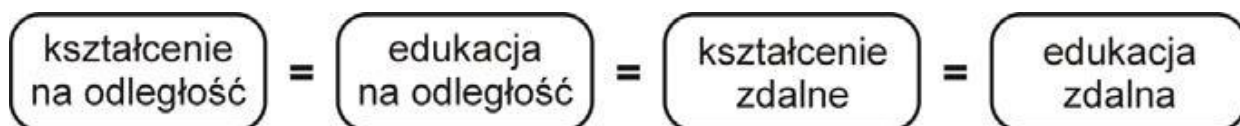


Рис. 1.4. Синонімічність польськомовних понять, що перекладаються як «дистанційна освіта»

Джерело: Wilczyńska-Wołoszyn (2015).

Однак вважаємо доцільним розставити акценти між поняттями «дистанційне навчання» та «дистанційна освіта». Термін «дистанційна освіта» ще не є усталеним як в українській, так і в польській науковій педагогічній літературі. У дослідженнях, присвячених проблемам дистанційної освіти, наводяться численні її визначення, що загалом відрізняються одне від одного. Така ситуація, на нашу думку, з одного боку, є ознакою багатогранності й масштабності цього явища, а з іншого – вказує на те, що предмет і об'єкт дистанційної освіти, її поняттєвий апарат ще остаточно не узгоджені як в українській, так і в польській науці.

Аналіз визначень поняття «дистанційної освіти» у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (Биков, Кухаренко, Сиротенко, Рибалко, Богачков, 2008; Гарбуза, 2015; Долинський, 2012; Думанський, 2008; Козубовська, 2001; Федорук, 2009; Шаран, 2010; Brzezińska, Hornowska, Kaliszewska-Czeremska, Matejczuk, 2012; Grabania-Mukerji, 2011; Mechlińska-Pauli, 2008; Michałowski, Мука, 2014; Morańska, 2016; Kubiak, 2000; Kuźmich, 2012; Zalewska, 2015) уможливив виявлення таких спільних характеристик: відокремлення викладача

і студента в часі чи просторі, або як у часі, так і в просторі; можливість синхронного або асинхронного двостороннього спілкування, можливість консультування незалежно від місця знаходження викладача і студента; організація виробничого процесу з чітким розподілом обов'язків та завдань між штатом працівників, які його забезпечують. Водночас кожне окреме визначення має щось своє суттєве, особливе.

У польському науковому середовищі дистанційну освіту в широкому розумінні розглядають як альтернативну традиційній. Д. Кожан (Korzan, 2003, s. 384), Д. Кубяк (Kubiak, 2000, s. 12.), Б. Якубчак (Jakubczak, 2008), А. Станіславска (Stanisławska, 2003) та ін. наголошують, що традиційна освіта охоплює всі види дидактичних процесів, які характеризуються єдністю місця й часу учасників, проводяться з використанням класичних дидактичних методів при дотриманні правил установ, які організовують такі процеси.

Натомість дистанційна освіта передбачає викладання незалежно від місця й часу, але з підтримкою контакту (взаємодією) між його учасниками іншими способами. Взаємодія викладача зі студентом відбувається опосередковано, коли вони не знаходяться одночасно в одній лекційній залі, а географічно віддалені один від одного. Спочатку таке навчання відбувалося шляхом надсилання традиційних матеріалів поштою. З часом швидкий технологічний розвиток, зокрема, цифрових телекомунікацій та засобів супутникового телебачення впливали на процес навчання й викладання, внаслідок чого форма дистанційної освіти набирала все більшої популярності. Вона поширювалася через радіо, телебачення, відео- та аудіокасети (Walulik, 2009; Peszko, 2007).

Детальніший огляд становлення й розвитку дистанційної освіти в Республіці Польща представлений у наступному підрозділі. Тут лише зауважимо, що справжній прорив дистанційної освіти в цій країні відбувся в 1990-х роках. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та мультимедіа дозволив налагодити найвищий рівень взаємодії учасників освітнього процесу. Безперечними причинами того, що така форма освіти є досить популярною, стали

відносна легкість доступу до мережі Інтернет, дешевизна комп'ютерних мереж, універсальність глобального Інтернету.

Дистанційна освіта реалізується через відповідний освітній процес, який має свої особливості. Ключовим аспектом цього процесу є поступове відхилення від традиційної освіти, орієнтоване на використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Своєрідна еволюція в дистанційній освіті й суспільний інтерес, який викликає різноманітність застосувань цієї форми освіти, призвели до появи нових видів організації освітнього процесу, що нерідко охоплюють одні й ті ж явища:

- комп'ютерне навчання (англ. Computer Based Learning, CBL) – засноване на використанні мультимедійних комп'ютерів з доступом до навчальних матеріалів, що поширюються за допомогою носіїв даних, до яких відносяться, зокрема, CD/DVD диски, флеш-пам'ять, жорсткі диски. Згідно з моделлю CBL навчання відбувається в асинхронному режимі. Студент сам вибирає собі час і місце навчання, виконуючи вправи й тести, розташовані, на мультимедійному CD/DVD-Rom, встановленому на будь-якому персональному комп'ютері;

- вебнавчання (англ. Web-Based Learning, WBL) – засноване на використанні мультимедійних комп'ютерів або портативних комп'ютерних пристроїв з доступом для навчальних матеріалів, що поширюються за допомогою мережі Інтернет або Інтранет. Навчання відповідно до моделі WBL крім асинхронного режиму пропонує також режим синхронізації, коли освітній процес проходить в реальному часі, проводиться під керівництвом викладача. Цей тип навчання також називають віддаленим онлайн-навчанням (ang. on-line learning). Студенти спілкуються з викладачем та іншими учасниками навчання, використовуючи Інтернет-засоби зв'язку, до яких належать дискусійні форуми, чати, обмін миттєвими повідомленнями, аудіо- та відеоконференції;

- електронне навчання (англ. e-learning) – цей освітній процес проходить дистанційно з використанням сучасних мультимедійних технологій: ПК, мобільних телефонів, смартфонів тощо;

- синхронне навчання (англ. Synchronous learning, SL) передбачає заняття, що проходять в режимі реального часу, але реалізується через Інтернет. Студенти й викладач входять в одну систему, яка становить так званий віртуальний простір навчання (на відміну від традиційного простору навчання, яке визначає заклад освіти);

- змішане навчання (англ. Blended learning, BL) поєднує традиційну модель освіти з дистанційною. У цій моделі, найчастіше у віддаленому режимі, передаються матеріалами лекцій і проводяться консультації on-line, а практичні й лабораторні заняття провадяться під час очної сесії. Цей вид є найбільш поширеною моделлю заочного навчання у польських закладах вищої освіти (Wiktorzak, Busłowska, 2014; Meger, 2005; Michałowicz, Sidor, 2010; Korciał, 2013; Wilczyńska-Wołoszyn, 2015).

Дійсно, всі ці способи здобуття освіти претендують на «дистанційні», оскільки передбачають навчання на відстані. Однак варто наголосити, що більшість авторів не розрізняють чітко ці терміни й часто замінюють їх один одним. І лише М. Вільчиньська-Волошин класифікує їх як похідні, за критеріями комунікаційних каналів та носіїв інформації (рис. 1.5).

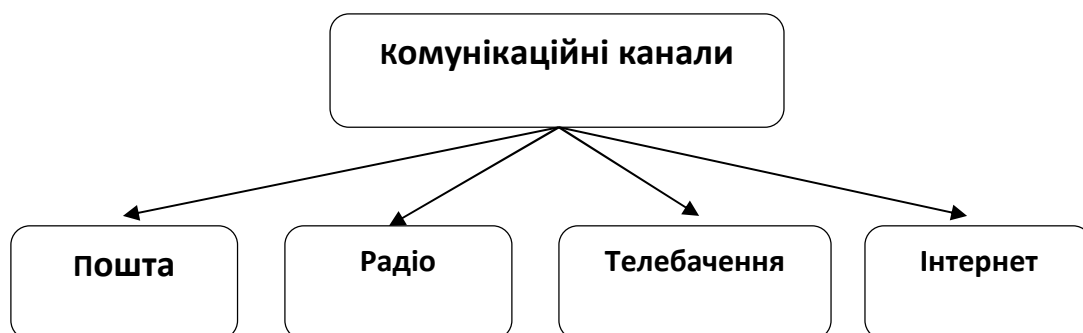


Рис. 1.5. Головні комунікаційні канали дистанційного навчання.

Джерело: Wilczyńska-Wołoszyn, 2015.

Дефініція дистанційної освіти передається переважно через термін «навчання». Загалом же, на наш погляд дистанційна освіта є ємнішим поняттям, яке варто розглядати як систему передачі знань на відстані за допомогою

різних засобів і технологій, що сприяють отриманню студентами необхідної інформації для використання у практичній діяльності. Дистанційний навчальний процес відбувається в особливій педагогічній системі, компонентами якої є підсистеми: цілі, зміст, технології, засоби, організаційні форми навчання (ідентифікаційно-контрольна, навчально-матеріальна, фінансово-економічна, нормативно-правова, маркетингова та ін.) (Гарбуза, 2015, с 34).

У той час як дистанційне навчання – це така форма організації освітнього процесу, основою якої є керована самостійна робота студентів шляхом широкого використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. З цих позицій вважаємо доцільним надалі використовувати термін «дистанційне навчання».

Аналіз польськомовної наукової літератури показує широкий діапазон визначень дистанційного навчання як поняття та педагогічного явища. Узагальнено подано ці погляди у Додатках В1, В2).

Як бачимо, авторські визначення дистанційного навчання, наведені в Додатку В2, здебільшого мають загальний описовий характер і зображають якийсь один або кілька аспектів цього багатогранного й складного явища. Відповідно до наведених визначень можна виділити кілька характерних ознак дистанційного навчання:

- гнучкість і адаптивність – місце, час, темп навчання можна підлаштувати під звичний ритм свого життя;

- індивідуальний графік взаємодії – суб'єкти навчання мають можливість здійснювати спільну навчальну діяльність за попередньо узгодженим графіком;

- цілеспрямована інтенсивна самостійна робота студентів під керівництвом і контролем викладача;

- модульний принцип підготовки програм, де кожний окремий навчальний курс відповідає індивідуальним або груповим потребам, створюючи цілісне уявлення про певну предметну галузь; при цьому викладач так розробляє навчальну програму, щоб вона ґрунтувалася переважно на самостійному навчанні студента.

Головною ж ознакою є віддаленість суб'єктів освітнього процесу в просторі й часі. Однак у багатьох авторів не врахована ситуація, коли в процесі дистанційного навчання студенти можуть бути територіально і не розділені великими відстанями. Наприклад, коли вони знаходяться в сусідніх приміщеннях, різних аудиторіях однієї будівлі, однак при цьому відсутня можливість взаємодії в процесі навчання внаслідок асинхронності, тобто режиму та умов здійснення навчальної діяльності. Зрозуміло, що в дистанційному навчанні суб'єктами інтерактивної взаємодії є викладачі й студенти, однак, не вказується, що інтерактивна взаємодія може відбуватися не лише між студентами й викладачем, а й між самими студентами за допомогою різних мобільних засобів.

З урахуванням зазначеного вище можемо узагальнити характерні ознаки цієї багатовимірної категорії у вигляді схеми згідно з низкою критеріїв (Додаток Г).

Ми дотримуємося позиції, згідно з якою термін «дистанційне навчання» передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої викладачі й студенти, віддалені один від одного у просторі або часі, здійснюють між собою діалог за допомогою інформаційно-комунікаційних засобів. Таким чином, дистанційне навчання передбачає наявність інформаційно-освітнього середовища як системно організованої сукупності комп'ютерно-орієнтованих технологій, інформаційних ресурсів, засобів навчання, системного апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення і протоколів взаємодії, завдяки яким відбувається діалог та передача даних, орієнтованих на задоволення освітніх потреб користувачів.

Технологія в перекладі з грецького «*techne*» означає 1) мистецтво, майстерність, уміння й сукупність методів обробки; 2) сукупність прийомів, що застосовуються в будь-якій справі; 3) сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, інформації, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій, надання послуг тощо (Крупський, Михалевич, 2010, с. 71). Для нашого дослідження важливим є аналіз тих технологій, що застосовуються в підготовці майбутніх учителів англійської мови. Однак наразі обмежимося лише анотованим переліком, оскільки їх детальна характеристика подана в наступному розділі.



Рис. 1.6. Класифікація технологій дистанційного навчання

Джерело: Думанський, 2008, с. 120.

Європейська комісія визначає дистанційне навчання як «використання нових мультимедійних технологій та Інтернету для поліпшення якості навчання шляхом полегшення доступу до ресурсів та послуг шляхом дистанційного обміну даними та співпраці» (посилання). Ці технології є сукупністю телевізійних, телекомунікаційних, комп'ютерно-телекомунікаційних, інформаційних та ін., більшість з яких виокремлені у тлумачному словнику з інформаційно-педагогічних технологій (Крупський, Михалевич, 2010), а також охарактеризовані у працях В. Бикова (2005; 2008) Т. Гарбузи (2015), Н. Думанського (2008), О. Спіріна (2013).

Телевізійні технології базуються на замкнених телевізійних системах зі зворотним зв'язком. Тісно пов'язані з ними технології відеоконференцій базуються на засобах забезпечення двостороннього або багатостороннього аудіо- й відеозв'язку на значних відстанях (Гарбуза, 2015, с. 35). Телекомунікаційні освітні технології передбачають застосування в освітньому процесі сучасних комп'ютерних засобів й інформаційних технологій (Крупський,

Михалевич, 2010, с. 70). Комп'ютерно-телекомунікаційні технології (технології «клієнт-сервер») базуються на основі широкого використання комп'ютерної та телекомунікаційної техніки (Гарбуза, 2015, с. 35). Інформаційні технології – це сукупність засобів і методів, за допомогою яких здійснюється процес обробки інформації. Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, зберігання, поширення, зображення й використання інформації в інтересах її користувачів (Крупський, Михалевич, 2010, с. 51).

Ці технології дистанційного навчання практично інтегрують більшість інноваційних видів, форм і методів навчання, забезпечуючи їм якісно новий освітньо-технологічний рівень. На практиці найчастіше використовують комбіновані технології, тобто поєднання двох чи більше попередніх.

Визначальною складовою технологій дистанційного навчання є засоби та їх транспортна основа. Їх використовують для забезпечення освітнього процесу необхідними навчально-методичними матеріалами; зворотним зв'язком між викладачем і тими, хто навчається; обміном управлінською інформацією в межах системи дистанційного навчання; виходом у міжнародні інформаційні мережі, а також для підключення до системи дистанційної освіти широких верств користувачів, зокрема, й закордонних (Гарбуза, 2015, с. 36).

У тлумачному словнику з інформаційно-педагогічних технологій (Крупський, Михалевич, 2010) подано кілька визначень поняття «засоби навчання»:

1) спеціально створені об'єкти, які формують навчальне середовище та беруть участь у діяльності, виконуючи при цьому навчальну, виховну та розвивальну функції. Як знаряддя праці викладача та студента, засоби навчання сприяють оптимальному поєднанню теоретичних і практичних компонентів знань, приведенню змісту вищої освіти у відповідність з рівнем розвитку науки й техніки та суспільства в цілому. Засоби навчання є необхідною складовою освітнього процесу і дозволяють суттєво підвищити продуктивність праці всіх його учасників;

2) предмети навчального обладнання, які педагог використовує для передачі інформації, а також для організації самостійної роботи й контролю за процесом засвоєння навчального матеріалу при використанні різних форм навчальної діяльності студентів;

3) підручники, посібники, комп'ютери, навчальні машини контролю, відповідні спортивні знаряддя, за допомогою яких студенти одержують знання та вдосконалюють навички. Засоби навчання – матеріальні й ідеальні об'єкти, які втягуються в освітній процес як носії інформації та інструмент діяльності педагога й студента (с. 42).

Як бачимо, у цих тлумаченнях згадується про традиційні засоби навчання, до яких належать переважно друковані видання (підручники, посібники), а також про засоби для передачі інформації, детальніший перелік яких знаходимо у дослідженні Т. Гарбузи (2015). Це електронні видання на гнучких магнітних, лазерних або жорстких дисках, комп'ютерні навчальні системи у звичайному й мультимедійному варіантах, аудіо- й відео- навчально-інформаційні матеріали, лабораторні дистанційні практикуми, програми-тренажери, бази даних з віддаленим доступом, електронні бібліотеки з віддаленим доступом, дидактичні матеріали на основі експертних і геоінформаційних навчальних систем, комп'ютерні мережі, телевізійні передачі та ін. (с. 36). Природно, що в цих засобах втілено новітні досягнення світової науки і техніки.

У підготовці майбутніх учителів англійської мови засоби дистанційного навчання є інструментами в руках студента та викладача. Це: настільні комп'ютери, ноутбуки, портативні пристрої (мобільні телефони, планшети, електронні книги, аудіокниги), що працюють з системним та Інтернет-програмним забезпеченням (вебсайти, соціальні послуги). Окрім того, активно застосовуються комбінації засобів, що зустрічаються значно частіше, ніж у традиційних освітніх технологіях. Проте найчастіше зустрічається модель навчання, яка поєднує багатство доступних технологій і заходів, що проводяться традиційним способом в університеті. Таким чином, технології, засоби, інструменти дистанційного навчання разом із формами й методами утворюють унікальне освітнє середовище дистанційної форми навчання (рис. 1.7.).



Рис. 1.7. Освітнє середовище підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання

Джерело: узагальнено автором на основі Kuźmicz, 2012.

Це середовище називають відкритим (Биков, 2010), інформаційним або цифровим (Танаś, Galanciak, 2015). Останнім часом в науковий обіг входить нове поняття – «віртуальне середовище»/«віртуальний простір» як сукупність електронних ресурсів та засобів комунікації в Інтернеті, яка побудована на основі електронних підручників, електронних навчальних посібників, призначених для оволодіння різними аспектами мови або формування певних мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь (навчання читання, аудіювання, письма, говоріння та перекладу), або для забезпечення контролю над рівнем сформованих мовленнєвих та мовних навичок (Скуратівська, Попадюк, 2019, с. 200).

Як засвідчує практика, в підготовці майбутніх учителів англійської мови педагогічній практиці застосовується також навчання в змішаному режимі (англ. *blended learning*), тобто підтримка традиційного освітнього процесу шляхом доповнення його віртуальними заняттями, організованими з використанням вибраної технології дистанційного навчання, а також навчання, що

здійснюється з допомогою бездротових мобільних пристроїв (англ. m-learning). Детальніше про ці види навчання мова піде в наступному розділі.

Роль засобів дистанційного навчання, зокрема цифрових матеріалів у навчанні іноземних мов, можна розглядати з педагогічної точки зору. У цьому контексті важливим для нашого дослідження є зауваження С. Паперта (Papert, 1980), де він вказує на те, що інструменти також формують людину. Засоби комунікації формують своїх користувачів за допомогою стратегій мови, інтерфейсу та використання. Кожен інтерфейс вимагає від людини присвоєння операційних функцій і когнітивних стратегій, щоб інструменти могли бути використані для досягнення цілей, встановлених користувачем. Це вимагає розвитку обчислювального мислення, що дозволяє ефективно вирішувати завдання за допомогою комп'ютера.

Узагальнюючи викладене вище, дефініцію «професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання» ми визначаємо як цілеспрямований і планомірно організований процес оволодіння граматичними, лінгвістичними, культурними, комунікативними компетентностями, що відбувається на відстані, за індивідуальним графіком взаємодії студентів з викладачами шляхом використання сукупності педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційних засобів навчання, метою якого є формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, здатних організувати навчання учнів іншомовного міжкультурного спілкування.

Очевидно, протягом останніх років загальносвітова тенденція використання технологій дистанційного навчання, а також дедалі більший вплив Європейського Союзу на модернізацію структури й навчально-методичних матеріалів змушує університети Республіки Польща до використання дистанційної освіти загалом чи окремих її елементів. Це спонукає звернутися до історії, щоб краще пізнати її особливості та роль для освіти в цілому й підготовки майбутніх учителів англійської мови зокрема.

1.3. Розвиток дистанційної освіти у Республіці Польща

Сучасний стан розвитку дистанційної освіти у Республіці Польща демонструє позитивний приклад послідовного й системного процесу інформатизації, розвитку цифрових компетентностей, використання засобів дистанційного навчання в професійній підготовці майбутніх учителів. Цілісний аналіз цього процесу потребує виокремлення тих стратегічних освітніх орієнтирів, що вибудовувалися на польських теренах впродовж останніх двох століть. Відтак доцільно, на нашу думку, прослідкувати історію розвитку дистанційної освіти у Республіці Польща (узагальнено в Додатку Д).

Навчання, коли викладач і студент були віддалені один від одного територіально і в часі, має багаторічну історію. Це питання було предметом дослідження багатьох польських вчених (Bednarek, Lubina, 2008; Dziewulak, 2012; Gniatkowski, 1999; Goltz-Wasiucionek, 2011; Jankowski, Przyszczypkowski, Skrzypczak, 1999; Kusztelak, 2003; Meighan, 1993; Nawroczyński, 1964; Pólturzycki, 2003; Pleskot-Maskulska, 1997/1998; Woźnicka, 2000; Urbańczyk, 1973; Zawacka, 1967, 1971). З останніх публікацій варто зазначити дослідження А. Валюлік (Walulik, 2009), П. Пешка (Peszko, 2007), С. Ющука (Juszczuk, 2002), у яких представлено детальний аналіз розвитку дистанційних форм навчання.

Більшість польських дослідників наголошують, що початком дистанційного навчання (*edukacja na odległość*) можна вважати кореспондентську форму освіти (через листування). Так звана кореспондентська освіта була започаткована на всіх континентах світу. Вона з'явилася як альтернатива традиційній академічній освіті, передусім у системі середнього і професійного навчання. Ця форма навчання здійснювалася шляхом листування студента й викладача. Її розвиток у Республіці Польща тісно пов'язаний із загальним розвитком, що здійснювався в рамках освітньої політики окремих країн. Це також пов'язано з техніко-економічною та соціально-політичною революцією XVIII й XIX століть. Такі зміни привернули увагу до професійної підготовки працівників, а

також до необхідності задоволення освітніх потреб і соціальної підтримки всіх громадян, що привело до необхідності пошуку нових шляхів освітньої співпраці (Zawacka, 1967).

На європейському континенті вперше організоване таким чином навчання з'явилося в Англії в 1837 р. Посприяло його розвитку введення в цій країні єдиних поштових марок. Через двадцять років у Берліні було створено широко відомий та загально визнаний кореспонденційний університет іноземних мов Туссен-Лангеншшайда (Toussaint-Langenscheidt). З 1868 р. цим видом навчання зацікавилися відомі нині британські університети (Oxford 1885; Edynburg, Cambridge 1887). Найбільш сприятливим ґрунтом для розвитку кореспонденційної освіти виявилися скандинавські країни. Поза кордонами Європи кореспондентська освіта також поширювалася в Японії, Китаї, Австралії та Новій Зеландії. (Pólturzycki, 2003, s. 240). Проте справжній розквіт цієї форми освіти відбувався на американському континенті, де європейський досвід у цій галузі був використаний для діяльності в освітньому русі, пов'язаному з університетами, професійною освітою та середніми школами. Попит на кореспондентське навчання в Сполучених Штатах Америки формувалася в основному внаслідок трьох факторів: експансії на захід, промислової революції та попит жінок на освіту (Pleskot-Makulska, 2005, s. 25).

Започаткувала цей вид освіти Анна Е. Тікнор (Anna E. Ticknor), яка в заснованому нею товаристві «Пропагування домашнього навчання / Навчання вдома» (The Society to Encourage Study at Home). Підготувала програми на 24 предмети, кожен з яких викладався протягом місяця. Програми були згруповані в шість розділів: історія, наука, мистецтво, література, французька та німецька мови. Саме її методи, обмін кореспонденцією, вказівки на списки літератури, необхідні для навчання, оцінювання студентів (тести), сприяли подальшому розвитку кореспондентського навчання. Під час 24-річної діяльності компанії близько 10 тисяч студентів закінчили ці курси (Agassiz, Eliot, 2016).

Першим офіційно визнаним інститутом кореспондентської освіти, який отримав право навчання на академічному ступені, був Коледж ліберальних

мистецтв (освітній осередок для вчителів недільних шкіл, заснований підприємцем Л. Міллером та священником-методистом Дж. Вінсентом, спочатку як літній табір, а пізніше він став початком масового освітнього руху. Цей освітній рух набув як університетського характеру (наприклад, Університет Чикаго (1892 р.), Університет Бейлора у Вако (1897 р.), Університет Вісконсину (1906 р.) так і комерційного. Цією формою освіти зацікавилися інші штати (перша програма була підготовлена в штаті Массачусетс у 1915 р.) та релігійні інституції, які організували навчання єврейської мови, запропоноване Вільямом Р. Харпером, що започаткувало інтенсивний розвиток цієї форми здобування знань.

У 1970-х і 1980-х рр. термін «кореспондентська освіта/підготовка» став менш популярним в США у зв'язку з поширенням термінів «дистанційна освіта», «освіта на відстані», а пізніше – електронне навчання «e-learning».

Польська історія дистанційної освіти ініціюється Ягеллонським університетом, який у 1776 р. підготував професійні курси для ремісників/промисловців (Goltz-Wasiucionek, 2011, s. 193). Майже в той самий час (з 1882 р.) починає працювати в Польщі Летючий університет, де підпільно проводяться самоосвітні курси для жінок. Випускницею цього університету була Марія Кюри-Склодовська. У 1905 р. університет був легалізований і став відомим як Товариство наукових курсів (Towarzystwo Kursów Naukowych), а після повернення незалежності (у 1920 р.) він був перейменований у Вільний польський університет (Wolną Wszechnicę Polską).

У XIX–XX ст. з'являється низка інших установ, що займаються дистанційною освітою: товариства академічних курсів для жінок (Towarzystwa Kursów Akademickich dla Kobiet), товариства вищих наукових курсів (Towarzystwa Wyższych Kursów Naukowych). У 1916 році культурно-освітня організація Польська Мачеж Шкільна (Polska Macierz Szkolna) організувала додаткові курси для вчителів початкових шкіл, які пізніше перетворилися в перший польський Кореспонденційний університет польської шкільної освіти (Uniwersytet Korespondencyjny Polskiej Macierzy Szkolnej). Він впровадив

загальноосвітні курси: «Поляк-громадянин» та професійний курс: «Торгівельник/Комерсант». Польська Мачеж Школьна також проводила курси польської мови для співвітчизників в Аргентині (1922 р.) за прикладом американських кореспондентських шкіл (Zawacka, 1967, s. 54).

До інших найбільш відомих польських кореспондентських освітніх центрів входили: заочні аграрні курси імені Станіслава Сташіца (Korespondencyjne Kursy Rolnicze im. Stanisława Staszica) та Загальний кореспонденційний університет (Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny), які провадили різноманітну діяльність, що охоплювала видавничу («Знання та життя», «Освіта»), організаційні й дидактичні заняття (курси, організація навчальних читань), бюро заочного зв'язку, мали приміщення для читання, книжковий магазин та навчальні посібники. Окрім курсів для вчителів на рівнях початкової, молодшої середньої та професійно-технічної школи, існували позашкільні курси в різних галузях знань. У рамках проведеної Загальним кореспонденційним університетом роботи, було розпочато дослідження в галузі кореспондентської освіти (Zawacka, 1967, s. 57).

Обидві інституції використовували індивідуальну кореспондентську підготовку, що доповнювалася характерними для них формами. Для сільсько-господарських курсів це були червневі зустрічі учасників, які здобували вищу освіту, а Загальний кореспонденційний університет організував командні тренінги, конференції учнів гімназійних класів, поїздки інструкторів на конференції груп учасників курсів підвищення кваліфікації або додаткові курси (Zawacka, 1967, s. 56-58).

У повоєнні роки за наказом Міністра освіти Польської Республіки від 17 травня 1950 року було створено державні загальноосвітні кореспондентські школи ліцеального ступеня. Вони мали реалізовувати навчальний план державного загальноосвітнього рівня для тих, хто працює по змінах, що вимагало адаптації цієї програми до принципів організації навчання за допомогою листування (Nawroczyński, 1964, s. 83).

Впровадження цих програм дозволило багатьом людям заповнити освітні прогалини та включити їх у розвиток соціально-економічного життя країни. Прийнята стратегія відповідала освітянській політиці, в рамках якої кореспондентське навчання здійснювалося за принципом, характерним для Радянського Союзу та інших країн соціалістичного табору, в яких воно вже було організовано. Проте Польща повільно включалася в цей процес головним чином через неможливість задовольнити навіть звичайну шкільну та позашкільну освіту через недостатню кількість наукових установ, викладацького складу, шкільних будівель, та необхідність забезпечити потрібну кількість робочих рук без відриву від робочих місць (Zawaska, 1967, s. 14–15).

Відсутність дидактики кореспондентської освіти означала, що матеріали зазвичай були підготовлені на недостатньому рівні. З метою покращення ситуації були створені дидактичні центри, які організовували щомісячні конференції для своїх учасників та переглядали контрольні роботи. Діяльністю цих центрів керував Центральний дидактичний центр у Лодзі.

Організація кореспондентського навчання була спрямована переважно на забезпечення освіти на рівні середньої школи. Студенти самостійно опрацьовували матеріал, використовуючи навчальні матеріали, надані їм у вигляді рукописів або підручників стаціонарних шкіл, доповнених рекомендаціями щодо методів навчання та розповсюдження програмного матеріалу. Вчителі переглядали подані роботи та надавали додаткові поради студентам, які прийшли до школи (там само, с. 67–69).

Кореспондентське навчання в структурі системи освіти Республіки Польща пережило різні періоди. Навіть тоді, коли його завдання були перейняті іншими формами освіти (заочне навчання), воно існувало в навчальних закладах, які працювали поза офіційною освітньою системою, наприклад, Європейська школа кореспондентського навчання у Познані (ESKK – Europejska Szkoła Kształcenia Korespondencyjnego z siedzibą w Poznaniu) та в рамках обов'язкової освіти дітей працівників польських дипломатичних місій (Kusztelak, 2003, s. 65–68). Незалежно від того, яку форму приймало це

навчання, були сталі елементи, що дозволяли окреслити його специфіку. Так, основними (класичними) формами роботи кореспондентської школи були:

- періодичне пересилання навчальних матеріалів у формі «навчальних листів», що були частинами певного підручника,

- визначення тем контрольних робіт та пересилання виправлених і оцінених (рецензованих) робіт;

- консультації – індивідуальні та колективні поради, усні або письмові, телефоном, факсом, записані на касету або відеокасету, а також передача додаткових матеріалів;

- колоквиуми та екзамени як письмові, так і усні, що були основою для просування студента та завершення курсу (Urbańczyk, 1973, s. 353; Jankowski, Przystarczykowski, Skrzypczak, 1999, Gniatkowski, 1999, s. 81).

Аналіз кореспондентського навчання дозволяє виявити його переваги та недоліки. Дослідники, аналізуючи специфіку цього виду освіти, зазначають, що відсутність визначеного місця та часу для навчання є великою перевагою. Людина, яка навчається таким чином, може опрацьовувати навчальний матеріал у своїх власних чотирьох стінах, за власним столом, у разі хвороби навіть у власному ліжку, і водночас підтримувати постійний контакт з учителем. Той, хто навчається, не обмежений часом, він може використовувати кожен вільний час. Темп просування вперед визначається самим студентом, він не залежить від темпу середнього студента класу або розподілу уваги вчителя. Вихована людина може за бажанням самостійно шукати відповіді на питання, які її турбують, а частини матеріалу не повністю освоєні на даний момент, можуть відкладатися надалі, залежно від настрою, від власного способу роботи» (Meighan, 1993, s. 85–107; Woźnicka, 2000, s. 180).

Особливе значення для кореспондентської освіти є те, що вона може бути використана людьми, які працюють по змінах, у яких склалися особливі сімейні обставинами, які живуть у невеликих містах чи селах, віддалених від школи. Ця форма також може бути використана тими, хто не може дозволити собі регулярне переміщення до певної школи або навчального закладу. Важливою

передумовою цінності кореспондентського навчання є те, що студент вільно може обрати час дня, коли він бажає навчатися, і регулювати кількість часу, витраченого на навчання в певний день.

Важливою перевагою кореспондентської освіти є також широка та постійно оновлювана пропозиція різних предметів навчання, спеціалізованих курсів, мовних курсів тощо. Таким чином, людина може отримати нову професію або змінити професійну кваліфікацію, набути навичок для задоволення особистісних потреб або отримати необхідні знання для розв'язання життєвих проблем.

Функціональність цієї форми освіти, однак, не може перекривати її недоліки. Деякі автори вважають той факт, що багато учасників відмовляються від навчання через те, що не здатні задовольнити навчальні та матеріальні вимоги або не в змозі узгодити сімейні й професійні обов'язки з освітою. Це означає, що багато студентів не можуть досягти своєї мети, що є ознакою низької ефективності (Kusztelak, 2003, s. 65–68).

Інші фактори, що впливають на низький ефект кореспондентського навчання, стосуються компетентностей вчителів, які розробляють підручники для самостійного навчання, а також предметних та методологічних цінностей самого підручника (Pólturzycki, 2003, s. 242). Це стосується випадків, коли підручники для шкіл або стаціонарних курсів використовуються як навчальні матеріали. Аналогічне правило застосовується і до викладачів кореспондентського навчання, які не завжди розуміють його специфіку, а переносять правила прямої освіти (Pólturzycki, 2003, s. 242).

Багато різновидів кореспондентської освіти було створено переважно збагаченням нових форм та навчальних ресурсів. Кореспондентська освіта в поєднанні з викладанням за посередництвом радіо й телебачення, з підтримкою прямих видів діяльності була збагачена телефонними консультаціями, пізніше комп'ютерними системами, і з цієї причини термін кореспондентської форми навчання перестав відповідати дійсній ситуації. Збагачення цієї форми освіти новими формами та дидактичними засобами привело до появи нових різновидів

цієї освіти, які називаються дистанційною освітою або дистанційним навчанням (Pólturzycki, 2003, s. 241).

Далі дистанційна освіта зазнає змін і вдосконалень, але переважно в рамках інструментів і технологій. Мета її застосування залишається незмінною. Все більше і більше прогресивних технологій дозволяють оптимальніше організувати та вести освітній процес для широких соціальних груп, у тому числі людей з особливими освітніми потребами та соціальними або особистими умовами (Pleskot-Maskulska, 1997/1998, s. 107–108).

Дистанційна освіта починає підтримуватися засобами масової інформації. У 1960 р. було розпочато освітнє телебачення «Шкільні програми» (Programy Szkolne). У ході трансляції лекції проводили вчені з відомих академічних центрів. У 1966–1971 рр. активно діяла телевізійна політехніка (Politechnika Telewizyjna), пропонуючи підготовчу програму для абітурієнтів та допоміжні матеріали для студентів. Використання телевізійних передач дозволяло збагатити зміст матеріалу, переданий вчителем, а книги – додатковими елементами у вигляді зображень та звуку (Goltz-Wasiucioneck, 2011, s. 194).

Супутникове телебачення стало ще одним динамічним елементом переказу повідомлень. З 1962 р., коли перший американський супутник Telstar 1 був відправлений у космос, теле- та відеоконференції стали використовуватись для дистанційного навчання. Перша супутникова передача була проведена в 1982 р. та під керівництвом американської Національного університету технології мереж (NUTN). Поширення телебачення спричинило втрату традиційною школою монополії на передачу знань. Оскільки супутниковий зв'язок постійно вдосконалювався, з'являлися нові можливості у вигляді використання телебачення високої чіткості – HD (Goltz-Wasiucioneck, 2011, s. 194).

Інтерес до дистанційної освіти підвищився в 1970 р. після приєднання до ЮНЕСКО Міжнародної ради заочної освіти (International Council of Correspondence Education – ICCE), метою якої було поширення цієї освіти та сприяння її вдосконаленню (Zawacka, 1971). З часом, коли кореспондентський

шлях був замінений на радіо, телебачення, телефон, це також знайшло відображення в зміні назви цієї ради, яка з 1982 р. стала називатися Міжнародною радою з дистанційної освіти або навчання на відстані (Międzynarodowej Rady Edukacji na Dystans lub Kształcenia Zdalnego) (Woźnicka, 2000, s. 179).

Ще одним досягненням цивілізації стали засоби масової інформації. Використання комп'ютерів та Інтернету в дистанційному навчанні призвели до того, що кореспонденція або втрачає свою роль, або набуває маргінального характеру, а її місце замінюють мультимедійними системами, що дають можливість доповнити характеристики дистанційної освіти ознаками, безпосередньо обумовленими специфікою цієї форми спілкування. Вони включають:

- контакт викладача та студента в синхронному чи асинхронному режимі;
- індивідуалізований спосіб освіти і контролю;
- можливість адаптації форм та методів навчання;
- свобода вибору інструментів;
- вимушена діяльність кожного учасника;
- домінування електронних комунікацій (Bednarek, Lubina, 2008, s. 83).

З початку 90-х років дистанційна освіта швидко розвивається. Відповідно й кількість студентів та випускників університетів, яким пропонують дистанційне навчання щорічно зростає, що свідчить про високий рівень довіри до цієї форми освіти.

У Республіці Польща перші проекти дистанційного навчання на академічному рівні відносяться до другої половини 90-х років ХХ століття. Спочатку це не стосувалося організації повного професійного або магістерського навчання, а лише окремих курсів та післядипломної освіти у формі дистанційного навчання. У той час повстав польсько-американський центр менеджменту (PAM Center), започаткований в результаті співпраці між Лодзьким університетом та Державним університетом штату Меріленд (США). Запропоновані програми давали можливість завершити післядипломні курси «Засади дистанційної освіти» («Podstawy Nauczania na Odległość») та «Глобальні

управлінські дослідження Міні MBA» («Studium Menedżerskiego Global Mini MBA»).

У 1996 році засновано Центр нестационарної освіти Гірничої академії AGH (Centrum Edukacji Niestacjonarnej Akademii Górniczo-Hutniczej), який нині є центром електронного навчання AGH (Centrum E-learningu AGH) у Кракові. У наступні роки до згаданого центру долучилися:

- Центр нестационарної освіти Гданського технологічного університету (Centrum Edukacji Niestacjonarnej Politechniki Gdańskiej (CEN PG)), пропонуючи курси «AutoCAD I», «AutoCAD II», «TeleCAD» – 1997 р.;

- Центр безперервної освіти Келецького технологічного університету (Centrum Kształcenia Ustawicznego) – 1998 р.;

- Центр нестационарної освіти Келецького технологічного університету (Ośrodek Edukacji Niestacjonarnej Politechniki Świętokrzyskiej), який пропонував курси «Основи комп'ютерної архітектури», «Операційна система Windows» – 1998 р.;

- Центр відкритої мультимедійної освіти COME у Варшавському університеті, пропонуючи відкриті курси « Оцінка в освіті», «Міжкультурна педагогіка: польсько-в'єтнамська освіта», «Психологія мотивації», «Європейська інтеграція», «Психологія змін у ставленні та поведінці», «Оцінювання в освіті» та ін. – 1998 р. (Goltz-Wasiucioneck, 2011, s. 195).

У 2001 році з'явилися подальші ініціативи: повстав Центр розвитку нестационарної освіти (Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej w Szkole Głównej Handlowej) у Варшавській школі економіки, який з самого початку пропонував дистанційну допомогу до традиційних занять. Варшавський університет наук про життя також взяв на себе ініціативу щодо підтримки класичних дистанційних курсів. Університет ім. Н. Коперника в м. Торуні створив регіональні студії вивчення інформаційних технологій (Regionalne Studium Edukacji Informatycznej), в якому розроблялися дистанційні курси.

Починаючи з 2001 року, практично паралельно зі створенням підрозділів, що пропонували курси й тренінги в Інтернеті, з'явилися перші ініціативи щодо

створення бакалаврських та магістерських програм. Серед початківців, які запроваджували цю освіту на польському освітньому ринку, були такі університети:

- Варшавська Політехніка (Politechnika Warszawska – w Ośrodku Kształcenia na Odległość „OKNO”):

- Варшавський технологічний університет – інститути дистанційного навчання в Центрі дистанційного навчання, організовані трьома факультетами: факультет електроніки та інформаційних технологій, факультет електротехніки та факультет мехатроніки;

- Західнопоморська бізнес-школа в Щецині (Wydział Elektroniki i Technik Informacyjnych, Wydział Elektryczny oraz Wydział Mechatroniki. Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie) організувала додаткові студії магістра в галузі інформатики в економіці;

- колегія управління та банківської справи в Познані почала навчання бакалавра в області менеджменту та маркетингу (Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości w Poznaniu).

Нині все більше поширюється дистанційна освіта, заснована на принципі індивідуального навчання, за межами навчального закладу і без постійного безпосереднього впливу викладача. У зв'язку з цим набувають популярності віртуальні університети. Термін «віртуальний університет» позначає університет, який не має стаціонарних будівель і традиційних лекційних залів. У світовому освітньому просторі вони корисні як платформа для обміну конкретним досвідом між університетами. Приклади віртуальних університетів є як у межах окремих країн: VNB – Virtuelle Hochschule Bayern (Німеччина), UK NEP – Партнерство з охорони здоров'я (Великобританія), так і об'єднаних: MENU – модель європейського мережевого університету Європейського Союзу, WUN – Всесвітня мережа університетів (Historia e-learningu na świecie i w Polsce, 2019).

У 2002 році було створено: Польський віртуальний університет (проект Університету гуманітарних та економічних наук у Лодзі та Університету Марії

Кюрі-Скłodовської у Любліні (projekt Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi i Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)), який розпочинає заочні інженерні дослідження в галузі інформатики та бакалавр з менеджменту та маркетингу. Польсько-японський інститут інформаційних технологій розпочав заочні інженерні дослідження з інформатики. Відкритий університет Польщі Коледж управління у Варшаві запускає ступінь бакалавра та магістра з управління бізнесом. Національний університет «Wyższa Szkoła Biznesu» – Університет Луїса в Новому Сончу Szkoła Biznesu National Luis University w Nowym Sączu розпочинає заочне навчання в галузі стратегічного управління та управління фінансами, Вища школа банківської справи в Познані (Wyższa Szkoła Bankowa) відкриває додаткові магістерські дослідження з менеджменту та фінансів (Goltz-Wasiucionek, 2011, s. 195).

З 2002/2003 навчального року студенти Варшавського університету (Центр відкритої мультимедійної освіти COME у Варшавському університеті) почали розвивати свої знання англійської мови на додатковому електронному курсі "Написання резюме англійською мовою". Ці заняття проводилися у формі змішаного навчання.

Як засвідчують дослідження, проведені Інститутом логістики та зберігання (Instytut Logistyki i Magazynowania), інтерес до дистанційного навчання у закладах вищої освіти з року в рік зростає. Якщо у 2007 році тільки 34% польських ЗВО використовувало цю технологію, то через два роки цей показник зріс до 45,1%. У порівнянні з 2008 роком це зростання на 6,6% (Kraska, 2009, s. 305).

У дослідженнях, проведених у 2009 році, університети, які вирішили впроваджувати дистанційне навчання, у більшості випадків (77,2 %) вважали ці заняття обов'язковими. У переважній більшості ЗВО ця форма навчання займала, по суті, не більше ніж 20% від загальної кількості наявних занять. Лише в 5,4% ЗВО з допомогою e-learning проводили до 40 % занять, а у 2,7 % ЗВО проводили вибрані дисципліни тільки через Інтернет з допомогою e-learning (там само).

Більшість університетів (87%), які у 2009 році використовували дистанційне навчання і впроваджували в освітній процес сучасні методи, мали систему LMS (Learning Management System) для управління процесом навчання. Решта ЗВО (13,0%) забезпечували передачу мультимедійних матеріалів в інших формах, переважно через носії CD або DVD, а також розміщення навчальних матеріалів на сайтах WWW. Серед ЗВО, які мали системи LMS більшість (80%) використовували програмне забезпечення Open Source (Kraska, 2009, s. 307).

Загалом, можемо підсумувати, що сучасна дистанційна освіта в Республіці Польща розвивається у двох напрямках – у сфері освіти, зокрема вищої, та в бізнес-середовищі. Найбільш відомі нині такі спеціалізовані центри й осередки дистанційного навчання (Centrum Edukacji Niestacjonarnej) при вищих технічних навчальних закладах, зокрема: Сілезький університет м. Катовіце (Centrum Kształcenia na Odległość w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach), Центр неперервної освіти та навчання Сьвентокшиської Політехніки (Centrum Kształcenia Ustawicznego przy Politechnice Świętokrzyskiej), Центр нестационарної освіти Гданської політехніки (Centrum Edukacji Niestacjonarnej Politechniki Gdanskiej), Польський віртуальний університет (PUW – Polski Uniwersytet Wirtualny), Віртуальний університет Інституту професійної освіти і навчання м. Варшава (Uniwersytet Wirtualny przy Instytucie Kształcenia Zawodowego w Warszawie), Осередок (центр) дистанційного навчання Варшавської політехніки (Ośrodek Kształcenia na Odległość Politechniki Warszawskiej), Центр електронного навчання гірничо-металургійної академії (Centrum e-Learningu Akademii Gorniczo-Hutniczej) (Dziewulak, 2012, s. 1–11). Саме вони проводять підготовку майбутніх педагогічних працівників для системи професійної технічної освіти. Їхнім завданнями є розроблення, актуалізація та впровадження спеціалізованих дидактичних матеріалів, що дають змогу підвищити ефективність навчання загальноосвітніх дисциплін і професійних курсів, а також адміністрування та забезпечення розвитку інфраструктури навчального інформаційного середовища. Їхній досвід організації

дистанційного навчання став прикладом для інших ЗВО, у тому числі для тих, де нині проводиться підготовка майбутніх учителів англійської мови.

У результаті проведеного аналізу можемо констатувати, що розвиток інформаційного суспільства спонукає вищу освіту Республіки Польща до пошуку сучасних і ефективних методів підготовки майбутніх учителів англійської мови і створення законодавчих і нормативно-правових підстав для самоосвіти й навчання протягом усього життя. Відтак, подальшим кроком нашого дослідження є аналіз нормативно-правового забезпечення дистанційного навчання у світлі європейських інтеграційних процесів.

1.4. Вплив європейських інтеграційних процесів на формування нормативно-правової бази Республіки Польща у сфері дистанційної освіти

Дослідження нормативно-правових засад професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (у т.ч. англійської) у закладах вищої освіти Республіки Польща засобами дистанційного навчання є необхідним з таких міркувань:

- по-перше, зміни в професійній підготовці майбутніх учителів англійської мови в Республіці Польща залежать передусім від європейських та світових інтеграційних процесів;

- по-друге, професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови нерозривно пов'язана з функціонуванням системи вищої освіти Республіки Польща, яка визначає основи нормативного, правового, організаційного забезпечення цього процесу та визначає роль, місце й можливості використання дистанційних засобів навчання;

- по-третє, професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання можлива за умови створення й підтримки відповідного інформаційно-освітнього середовища, в якому відбувається цей процес.

Отже, зважаючи на перший з перерахованих вище пунктів, слід відмітити, що ключовими факторами, що спричинюють зміни на польському ринку освіти, є розвиток інформаційного суспільства та економіки, що базується на знаннях, глобалізація освітніх процесів як наслідок розвитку Інтернету та нових комунікаційних технологій, а також розвиток європейського ринку освіти, згідно з яким польські університети повинні вибудовувати свої позиції та впроваджувати інноваційні процеси у сфері вищої освіти (Pluta-Olearczyk, 2004, s. 169).

Польські дослідники, посилаючись на доповідь Жака Делора «Освіта: прихований скарб» (Learning: the treasure within, 1998), зауважують, що у XXI столітті освіта повинна охоплювати всі періоди життя. Навчання впродовж життя все більше і більше розуміється буквально – з дитинства до старості (Goltz-Wasiucionek, 2011, s. 189). Неперервне навчання поєднується з концепцією суспільства, що навчається, в якому кожен може скористатися всіма можливостями, які воно пропонує.

Щоб мати змогу скористатися можливостями навчання та доступу до знань, кожен громадянин повинен мати доступ до Інтернету. З цією метою було розроблено програму «E-Europe» (2002) під назвою «Інформаційне суспільство для всіх», мета якої – досягнення ситуації, коли кожен громадянин Європейського Союзу, кожна школа, університет, офіс матимуть доступ до нових технологій, Інтернету та можуть повною мірою скористатися ним. Пріоритетними завданнями в цьому документі прописано: створення інфраструктури, забезпечення доступу до Інтернету, навчання та робота за допомогою електронних засобів (E-Europe, 2002).

Для повноцінної участі польських громадян у всіх процесах, пов'язаних зі змінами у сфері освіти, урядом країни було розроблено програму «eПольща» на 2001–2006 роки та Стратегію інформатизації Республіки Польща на 2002–2004 роки. Програма «eПольща» (ePolska, 2001) визначила план дій розвитку інформаційного суспільства. Серед низки завдань цього плану першочерговими постали: забезпечення закладів освіти комп'ютерною технікою з доступом до

мережі й підготовка педагогічних кадрів до роботи з використанням нових технологій. Для того, щоб мати можливість брати участь у глобальній економіці, що базується на знаннях, були поставлені завдання щодо розробки Порталу польської культури та Національної інформації про культурні послуги – (Portal Kultury Polskiej oraz Krajowej Informacji o Serwisach Kulturalnych – KIOSK). Перед урядом було покладено завдання: забезпечити дешевший, швидший і безпечний доступ до Інтернету, а також співпрацюючи з органами місцевого самоврядування, збільшити кількість точок доступу до мережі Інтернет (ePolska, 2001).

Стратегія інформатизації Республіки Польща, підготовлена Міністерством науки і інформатизації, визначила сфери діяльності та виконання проєктів, які забезпечували б:

- універсальний доступ до електронного контенту та послуг,
- створення широкого спектра контенту та послуг, доступних через Інтернет,
- забезпечення універсального використання ІКТ (ePolska, 2001).

У трьох вищезгаданих сферах визначено 12 пріоритетних напрямів, що містять основні заходи щодо проведення комп'ютеризації Польщі. Ці заходи спрямовані на забезпечення ширококутного доступу до Інтернету в кожному закладі освіти, включаючи польський контент в Інтернеті, та загальну ІТ-освіту. Всі заходи були проведені з урахуванням того, що нові технології впливають на соціальний та економічний розвиток, що визначає позицію країни на світовому ринку товарів та послуг, у тому числі й послуги, що базуються на знаннях.

Загалом стратегія відповідала пріоритетам програмної діяльності «Е-Еуропа», водночас враховувала польську специфіку – насамперед відставання в розвитку ІТ-інфраструктури. Бачення комп'ютеризації Польщі пов'язане з наданням послуг, визнаних Європейським Союзом пріоритетними. Однією з таких послуг є дистанційне навчання, яке може бути фактором, що сприяє поліпшенню професійних можливостей людей, які живуть у сільській місцевості та малих містах, а також поліпшення якості життя. Дистанційне

навчання спрямоване на вирівнювання освітніх можливостей, незалежно від їхнього походження, і підготовка освітніх програм для дорослих з метою скорочення безробіття, зміни професії та підвищення кваліфікації.

Ці виклики змусили заклади вищої освіти брати активну участь у глобальних трансформаційних процесах у сфері освіти, вибудовувати й упроваджувати стратегії дій, що враховують міжнародну освіту та інноваційне навчання. З огляду на це було розроблено Стратегію розвитку вищої освіти в Польщі до 2010 року. Ця Стратегія базувалася на припущенні, що освіта є основою для розвитку сучасного світу і що традиційна школа перестає бути єдиним джерелом знань і має багато конкурентів, у тому числі телебачення та Інтернет. З огляду на це одним із напрямів розвитку освіти впродовж життя було дистанційне навчання. Стратегія враховувала реалізацію ідеї навчання протягом усього життя, що має на меті забезпечення загального доступу до освіти – набуття та поновлення навичок, необхідних для активної участі в суспільстві знань та інформації, підвищення рівня інвестицій у людські ресурси. Вважаючи їх пріоритетними, необхідно було розробити ефективні методи викладання та навчання й відповідні умови для реалізації ідеї неперервного навчання.

Стосовно дистанційного навчання, стратегія відкрила можливість використання різноманітних мультимедійних та електронних засобів масової інформації, таких як телебачення, CD-ROM, аудіо- та відеокасети, Інтернет, інтранет. Цей спосіб навчання може бути використаний як допоміжний до традиційного навчання, як самостійна програма навчання або тільки як метод актуалізації знань. Стратегія підкреслює переваги дистанційного навчання, серед яких: різноманітність навчання та можливість підлаштування практично під кожного, хто навчається.

У зв'язку з тим, що електронне навчання може бути реалізоване на кожному рівні освіти, виникла необхідність правового врегулювання, зокрема створення внутрішньої системи експертизи, розроблення програмних стандартів та створення Центральної екзаменаційної комісії з вищої освіти, включаючи окремі предмети. У зв'язку з необхідністю законодавчого забезпечення

дистанційного навчання були створені правові акти, що визначають умови, які повинні бути виконані для того, щоб навчальні заняття могли проводитися за допомогою методів і засобів дистанційного навчання (Polska. MEN. 2007).

Разом з тим, Республіка Польща, як і інші європейські країни, бере участь у всіх процесах, спрямованих на зміну системи освіти. Так, з підписанням Болонської декларації (1999) розпочалися перетворення, суть яких полягає в зміні систем вищої освіти в Європі з метою створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Декларація була спрямована на розроблення спільної «загальноєвропейської реакції» на проблеми, що виникають у більшості країн, та на створення умов для мобільності фахівців, адаптації системи освіти до потреб ринку праці, підвищення привабливості й конкурентоспроможності системи вищої освіти в Європі. Болонський процес є спробою організувати систему вищої освіти в Європі таким чином, щоб вона стала зрозумілою, надійною і водночас залишалася різноманітною й зберігала характерну специфіку кожної країни. У декларації закладені постулати, що окреслюють шляхи досягнення цілей, спрямованих на створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). До таких цілей відносяться:

- прийняття системи відповідності дипломів,
- упровадження дворівневого навчання,
- упровадження системи кредитів на основі Європейської системи трансферу оцінок (ECTS),
- сприяння мобільності,
- співробітництво в галузі забезпечення якості освіти (Deklaracja Bolońska, 1999).

Підтверджуючи важливість цілей, міністри узгодили перелік вимог, підписали Празьке комюніке у 2001 році, в якому вони доповнили раніше сформульовані цілі реалізації ідеї навчання впродовж життя, співпраці між університетами та студентами в Болонському процесі та сприяння створенню Європейського простору вищої освіти (ЄПВО).

Наслідком участі Польщі в Болонському процесі та вжиття заходів, спрямованих на реалізацію принципів, прийнятих Європейським Союзом, є підготовка й упровадження нових юридичних підстав моделі навчання впродовж життя й використання сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі, за допомогою яких можна було почати дистанційне навчання. Все більший інтерес до цієї форми навчання власне і був зумовлений швидким розвитком засобів масової інформації (комп'ютер, мережа WWW) і дедалі більшою їх доступністю (Goltz-Wasiucioneck, 2011, s. 192).

Спостерігаючи за подальшою динамікою розвитку методів і засобів дистанційної освіти в Польщі, слід зазначити, що після першого періоду підвищеного інтересу до е-освіти, вища освіта перейшла до так званої фази стабілізації, не досягнувши масштабу дій, очікуваних на тому етапі (тобто в порівнянні з досягненнями університетів більшості високорозвинених країн відповідно до індексу соціального розвитку – індекс HDI під керівництвом ООН) (Dąbrowski, 2013, s. 204).

Особливо великі розбіжності спостерігалися в порівнянні з університетами англосаксонських країн, які не тільки займають найвищі місця у світовому рейтингу закладів вищої освіти, але й є лідерами дистанційного навчання. Ці відмінності також чітко видно в порівнянні з країнами, що розвиваються, в яких дистанційне навчання стало важливим інструментом для задоволення освітніх потреб, при збереженні належної якості освіти та масового попиту на освітні послуги.

На це значною мірою вплинула правова база функціонування закладів вищої освіти в Республіці Польща, у тому числі законодавчі й нормативно-правові акти, що визначають принципи організації занять з використанням дистанційних технологій (Polska. Ustawa, 2005).

Правові норми, що стосуються польської дистанційної освіти, можна знайти в Законах та Постановах про систему освіти, які регулюють дидактичні заняття у закладах вищої освіти й визначають можливості використання

дистанційного навчання (Polska. Ustawa, 1990; Polska. Ustawa, 1991; Polska. Ustawa, 2011).

Так, у ст. 68а пункт 3 Закону про систему освіти від 7 вересня 1991 року вказано, що навчання протягом життя може проводитися стаціонарно або заочно, а також за допомогою засобів і методів дистанційного навчання. Закон «Про вищу освіту» від 27 липня 2005 року (Ustawa, 2005) також передбачає можливість проведення занять за допомогою методів і засобів дистанційного навчання (ст. 164 п. 3). Водночас цей Закон зобов'язав Міністра вищої освіти визначити умови його виконання, зокрема, зобов'язати університети забезпечити адекватний доступ до такого типу занять для студентів і визначити пропорцію часу таких занять, як на стаціонарному навчанні так і не стаціонарному, відповідно до загального часу занять в процесі всього навчання у закладі вищої освіти (ст. 164, пункт 4). Слід також підкреслити, що встановлене законом визначення денної / стаціонарної форми навчання вказує, що це форма вищої освіти, в якій щонайменше половина навчального плану реалізується у вигляді дидактичних занять, які вимагають безпосередньої участі викладачів та студентів (стаття 164, пункт 4).

Подальша Постанова Міністра науки і вищої освіти від 25 вересня 2007 року про умови, які повинні бути виконані для забезпечення того, щоб навчальні заняття могли бути проведені за допомогою методів і засобів дистанційного навчання в § 1, передбачає, що заняття можуть проводитися з використанням методів і засобів дистанційного навчання на всіх спеціальностях навчання з урахуванням їх специфіки на всіх рівнях навчання на стаціонарній та заочній формах навчання.

М. Мехліньска-Паулі (Mechlińska-Pauli, 2008) звернула увагу на ті положення правових норм, що перешкоджають ширшому впровадженню дистанційного навчання в закладах вищої освіти в Республіці Польща. Передусім, це дослівне тлумачення розпорядження Міністра освіти і спорту щодо умов проведення занять у формі електронних курсів та мінімізації програм. Зокрема, програмний мінімум визначає компетенції студента та кількість

годин, але нічого не говорить про можливість доповнення занять дистанційною підготовкою. Відповідно, заклади вищої освіти приймають рішення про присвоєння е-курсам статусу занять для заочної або екстернатної форми навчання. Окрім того, на відміну від Відкритого університету (Open University), цифрові бібліотеки інших закладів вищої освіти знаходилися на стадії організації. Доповнювала цей перелік статистика, згідно з якою на той час тільки $\frac{1}{3}$ домогосподарств у Польщі мали комп'ютери, а серед академічних викладачів комп'ютерна неграмотність ще була досить поширеною (Mechlińska-Pauli, 2008, с. 125).

У Положенні від 2 листопада 2011 року про внесення змін до попереднього положення про умови, які повинні бути виконані для того, щоб заняття могли проводитися за допомогою методів і засобів дистанційного навчання, § 5, пункт 1, передбачає, що кількість навчальних годин під час навчання на стаціонарних та заочних відділах, що проводяться з використанням методів і засобів дистанційного навчання, не можуть перевищувати 60 % від загальної кількості годин дидактичних занять, визначених у навчальних програмах для окремих галузей навчання та рівнів освіти. У § 5 (2) Розпорядженні роз'яснюється, що методи й засоби дистанційного навчання, включаючи віртуальні лабораторії, можуть мати характер тільки допоміжний щодо практичної підготовки (наприклад, лабораторні, польові та практичні заняття), яка вимагає безпосередньої участі викладачів і студентів (Polska. MEN. 2007). Окрім Закону «Про вищу освіту», великий вплив на реформування вищої освіти в цілому, а також вищої педагогічної освіти зокрема, мають низка важливих розпоряджень, виданих Міністром науки та вищої освіти, що доповнюють вимоги, визначені в цьому законі. Важливою новацією вищої освіти Республіки Польща, зокрема й педагогічної, було розпорядження Міністра науки і вищої освіти щодо модернізації стандартів вищої педагогічної освіти (Polska. MEN. 2012). Запровадження Європейських та польських державних стандартів кваліфікацій зумовлюють принципові зміни в методиці проектування програм, оскільки базуються на результатах навчання (Europejskie ramy kwalifikacji, 2009).

Новий стандарт складається з чотирьох компонентів:

- опис результатів навчання (загальні та додаткові результати);
- опис процесу та організації навчання (навчання у закладі вищої освіти, післядипломне навчання, реалізація модулів навчання);
- опис навчальних модулів;
- організація педагогічної практики.

Відповідно до стандарту, підготовка передбачає п'ятимодульну модель організації освітнього процесу, яка відповідає специфіці функціонування професійних знань і умінь у роботі в початковій, основній і старшій школі. Реалізація такого модульного навчання залежить від того, який освітньо-кваліфікаційний рівень здобуває студент.

В одному з останніх розпоряджень Міністра науки і вищої освіти Республіки Польща прописано кваліфікаційні вимоги до професії вчителя. Серед них звертається увага на способи організації навчального простору класу з урахуванням принципів універсального проектування: дидактичні матеріали (підручники і навчальні комплекси), наочно-роздатковий матеріал – вибір і використання освітніх ресурсів, у тому числі електронних та іншомовних, застосування засобів масової інформації та інформаційно-комунікаційних технологій; необхідність пошуку, адаптації та створення електронних навчальних ресурсів та мультимедійного дизайну; а також важливість формування позиції відповідального та критичного використання цифрових засобів масової інформації та поваги прав інтелектуальної власності (Polska. MEN. 2019).

У результаті аналізу й порівняння польських та українських нормативних документів щодо професійної підготовки вчителя іноземної мови можемо стверджувати, що в Республіці Польща керівним є Стандарт (Polska. MEN. Rozporządzenie, 2019), а в Україні – Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти (Схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України, протокол №3 від 29.03.2016). У зіставленні керівних документів обох країн у частині розподілу загального навчального часу за циклами підготовки зазначимо, що професійна підготовка

вчителя іноземної мови в університетах Республіки Польща та ЗВО України реалізується на основі трьох циклів, які відрізняються назвами, змістом та загальним навчальним часом. Але, незважаючи на те, що обидві слов'янські держави підтримують болонські ідеї та зорієнтовані на європейський простір вищої освіти, вітчизняні вчені звертають увагу на зовнішні та внутрішні розбіжності стандартів підготовки вчителів англійської мови (Деркач, 2014, с. 36).

У порівняльному зрізі спостерігаємо, що, згідно з українськими методичними рекомендаціями, вітчизняні заклади вищої освіти нормативно мають спільну позицію у розподілі загального часу за циклами підготовки, переліку та обсягу нормативних дисциплін. Однак відсутній єдиний нормативно узгоджений перелік компетенцій учителя іноземної мови для втілення в систему підготовки майбутніх учителів компетентнісного підходу, є лише рекомендовані: інтегральна компетентність, загальні компетентності, спеціальні (фахові, предметні) компетентності. Найбільш актуальні для спеціальності загальні компетентності рекомендовано обирати з переліку Проєкту ЄС TUNING (2000). В українських рекомендаціях зацентровано увагу на функціях випускників (навчальній, гностичній, виховній, розвивальній, планувальній, організаційній, контрольній, діагностичній). Відомо, що метою задекларованої євроінтеграції є створення документальної бази європейського зразка, тому для професійної підготовки вчителів англійської мови корисно було б запозичити досвід польського стандарту з відповідними його складовими для перепустки в зону європейської освіти та міжнародного визнання.

Наступним у хронологічній послідовності нормативно-правовим документом, що стосується розвитку дистанційної освіти у Республіці Польщі був Коментар до закону, виданий Міністерством науки і вищої освіти у 2013 році (*Prawo o szkolnictwie wyższym*, 2013). У ньому роз'яснюється, що дистанційне навчання не входить до формули безпосереднього контакту (s. 388). Така інтерпретація передбачає, що цей вид навчання може забезпечити до 50% навчальних годин. А це суперечить попередньому положенню Міністерства

науки і вищої освіти від 25 вересня 2007 року щодо умов, які повинні бути виконані для того, щоб заняття під час навчання могли проводитися за допомогою методів і засобів дистанційного навчання. Там визначено максимальну граничну величину для таких занять на рівні 60 % – незалежно від способу навчання. Така позиція, негативно вплинула на розвиток дистанційного навчання в академічному середовищі (Polska. MEN. 2007).

Зазначеним положенням та його подальшими поправками Міністерство науки і вищої освіти узагальнено визначило основні умови, які має виконувати університет, щоб дидактичні заняття в університеті могли проводитися за допомогою методів та засобів дистанційного навчання. Необхідно зазначити, що в Республіці Польща заклади вищої освіти мають певну автономію. Згідно з оновленою версією Закону «Про вищу освіту» від 18 березня 2011 р. вони самостійно визначають пропонований ліцензований обсяг, напрями й форми системи підготовки (одно- чи двоступеневу), вимоги до вступників тощо. (Polska. Ustawa, 2011).

Однак розпорядження дає підстави визначити правила організації дистанційного навчання, які будуть відповідати чинному законодавству та належним академічним практикам. Дистанційне навчання може використовуватися у всіх сферах навчання та рівнях освіти, як у складі денної, так і заочної форми. Таке навчання у своїй структурі та організації повинно враховувати специфіку окремих видів занять. З огляду на це університет повинен мати належним чином підготовлений викладацький склад. Це означає, що академічний осередок повинен піклуватися про компетенції тих, хто навчається, пам'ятаючи специфіку дистанційного навчання – особливо про те, що контакт між викладачем і студентами здійснюється за допомогою електронних засобів, де зв'язок і співпраця можуть бути синхронними й асинхронними, може бути більше різноманітних форм і методів навчання, взаємодії й переказу (презентації) дидактичного змісту навчання, ніж у випадку традиційної освіти. Відповідно компетентність педагогічних кадрів повинна охоплювати такі напрями: інформаційно-комунікаційні технології, специфіка

підготовки та реалізації навчального онлайн-процесу, оцінка ефективності навчання (хто навчається) та оцінка освітнього процесу. Необхідний рівень компетентності у вищезазначених сферах залежить від організації освітнього процесу в університеті, тобто від підтримки роботи викладачів фахівцями у сфері методології та інформаційно-комунікаційних технологій (Dąbrowski, 2013, s 207–209).

Університет повинен забезпечити доступ до відповідної ІТ-інфраструктури та програмного забезпечення. Ця інфраструктура повинна забезпечувати належну якість взаємодії: синхронні й асинхронні між викладачем і студентом, і між самими студентами. Слід зазначити на цьому етапі можливість використання різноманітних технологічних рішень, однаково як на рівні платформ електронного навчання.

Платформа електронного навчання – це спеціалізований вебсайт з дидактичним профілем. Він, зазвичай, складається з портальної частини – інформації, доступної для всіх, і авторизованої зони доступу до ресурсів знань і засобів комунікації. Основними функціями платформи електронного навчання є: надання уповноваженим користувачам призначеного дидактичного змісту, забезпечення простору та інструментів для реалізації освітнього процесу, що дозволяє відстежувати та оцінювати прогрес у навчанні, адмініструвати дидактичний зміст, користувачів та їх групи, права доступу, а також генерація статистики. (університети можуть розробляти власні системи, використовувати широко доступні платформи на основі ліцензій з відкритим вихідним кодом або купувати відповідне комерційне програмне забезпечення), а також групові робочі середовища та презентацію ресурсів знань в Інтернеті (Dąbrowski, 2013, s 207).

Процес дистанційного навчання базується в основному на дидактичному матеріалі. Участь студента в онлайн-діяльності є результатом реалізації традиційних занять, які зазвичай є авторськими. Відтак університет також повинен надавати дидактичні матеріали, розроблені в електронному вигляді. Незважаючи на те, що це безпосередньо не зазначається законодавством,

дидактичні матеріали повинні в першу чергу розумітися як власні дидактичні ресурси університету – підготовлені самостійно або в консорціумі – для строго визначених потреб.

Навчальні матеріали повинні характеризуватися не тільки високою змістовною, але й методичною якістю. Ступінь їхнього розбудування залежить від характеру онлайн-занять та рівня заангажування студентів. Можна припустити, що чим більша активність вимагається від студентів під час онлайн-занять, тим матеріали, на яких вони реалізуються, можуть бути скромнішими, простішими, й навпаки – чим менше онлайн діяльності, тим більше навчальні матеріали повинні забезпечити самостійну освіту студентів. (Dąbrowski, 2013, s. 208).

Університет повинен також забезпечувати постійний контроль прогресу студентів у навчанні та діяльності викладачів. Слід розуміти необхідність постійного моніторингу занять, що проводяться організаторами цього процесу у формі електронного навчання, та необхідність постійної підтримки курсу дистанційного навчання. Проте, мова йде не про зосередження на записі логінів і навігації по дидактичних ресурсах та інструментах роботи платформи електронного навчання. Суть справи полягає в контролі за виконанням запланованого сценарію занять і аналізі досягнення передбачуваних цілей навчання та результатів навчання. Таким чином, одним із положень зазначеного регулювання є вимога про те, щоб перевірка отриманих знань і навичок, а також формування компетенцій здійснювалася таким чином, що дозволяє порівняти надані та отримані результати навчання. Університет повинен надати студентам можливість проводити очні консультації з викладачами та проводити іспити в кампусі університету (Dąbrowski, 2013, s. 208).

Вимоги, пов'язані з останніми двома пунктами, стали одним з основних бар'єрів, що перешкоджають розвитку дистанційного навчання в польській вищій освіті. По-перше, вони перешкоджають виходу дистанційного навчання в регіони, значно географічно віддалені від університету. Проблема стосується не лише груп людей обмеженими можливостями, але й тих осіб, які мають

професійну або просто життєву ситуацію (люди з менш розвинених, неакадемічних регіонів, або неповних сімей, тощо).

По-друге, це пов'язано з неможливістю пропонувати освіту за кордоном. Мова йде про Полонію, особливо для молодих емігрантів, для яких пропозиція рідної дистанційної освіти може бути привабливою можливістю підтримувати зв'язки з країною і створювати кращі умови для повернення на польський ринок праці в найближчому майбутньому, і, що ще важливіше – поширення зовнішньої експансії та практична інтернаціоналізація діяльності польських академічних осередків (Dąbrowski, 2013, s. 209).

По-третє, це регулювання зводить ідею сучасної академічної освіти до форми змішаного навчання (blended learning), усуваючи «повне» дистанційне навчання. Цілком погоджуємося, що змішане навчання поєднує в собі переваги дистанційного й традиційного навчання і характеризується високою ефективністю. Однак це не змінює того факту, що форма пропонованої дидактики повинна бути автономним вибором університету, а навчання, реалізоване повністю дистанційно, можуть, як показують приклади з-за кордону, характеризуватися високою якістю освіти (Dąbrowski, 2013, s. 209).

Розпорядження зобов'язує університети організувати низку навчальних курсів для підготовки студентів до участі у заняттях у формі дистанційного навчання. Існування такого регулювання можна вважати виправданим у 2007 році, тобто, коли було введено розпорядження. Нині рівень технологічної компетентності студентів настільки високий, що потреба в перевазі традиційного навчання стає застарілою. Рішення, зазначене в розпорядженні, може бути успішно замінено простим керівництвом, що представляє принципи навігації платформою та спосіб реалізації занять з використанням методів і засобів дистанційного навчання. Підтримка такого рішення повинна забезпечувати дистанційну або стаціонарну технічну допомогу у випадку індивідуальної потреби студента.

Міністерство також вимагає від університетів реалізації стаціонарної форми навчального процесу у випадку діяльності, спрямованої на формування

практичних навичок студентів (при цьому вказуються такі форми як лабораторні, польові та практичні заняття). На думку М. Домбровського, це суперечить світовим тенденціям і практиці закладів вищої освіти, які завдяки сучасним технологіям можуть надати студентам можливість участі в симуляціях і експериментах дотепер недосяжних для них (Dąbrowski, 2013, s. 210).

На завершення вважаємо доцільним звернути увагу на актуальні нині етичні стандарти у сфері права на використання онлайн-ресурсів, які повинні знати викладачі й студенти. Вони можуть використовувати електронні ресурси, що є відкритому доступі відповідно до ліцензії Creative Commons, яка надає умови для легального використання матеріалів, виставлених авторами. Важливо також зберегти безпеку студентів, їх конфіденційність і право захищати свій імідж в Інтернеті. Зміст цих документів може бути предметом окремого заняття англійської мови (Prawo w internecie, 2020).

Проведений аналіз дає підстави перейти до детальнішого розгляду й характеристики психолого-педагогічних засад та організаційно-педагогічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання, а також здійснення порівняльної характеристики освітніх професійних програм підготовки майбутніх учителів англійської мови в університетах Республіки Польща і в закладах вищої освіти України.

Висновки до першого розділу

Бібліографічний аналіз стану дослідженості проблеми професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови у вітчизняній та зарубіжній літературі уможливив виявлення актуальності питань, пов'язаних з роллю іноземних мов загалом та англійської зокрема як засобу міжнародного спілкування; організаційно-педагогічними, методичними й дидактичними аспектами підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами

дистанційного навчання; психолого-педагогічними засадами готовності студентів і викладачів до використання засобів дистанційного навчання; теорією розвитку дистанційного навчання у закладах вищої освіти. У зв'язку з цим у європейських країнах, і в Республіці Польща в тому числі, відбувається реформування й удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови як за традиційними, так і за альтернативними формами навчання, зокрема, дистанційною.

Узагальнення результатів аналізу поняттєво-термінологічної бази дослідження уможливило визначення дефініції «професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання» як цілеспрямованого й планомірно організованого процесу опанування граматичними, лінгвістичними, культурними, комунікативними компетентностями, що відбувається на відстані, за індивідуальним графіком взаємодії студентів з викладачами шляхом використання сукупності педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційних засобів навчання, метою якого є формування професійної компетентності майбутніх учителів, здатних ефективно організувати навчання учнів іншомовного міжкультурного спілкування.

Аналіз розвитку дистанційної освіти у Республіці Польща показав, що навчання, коли викладач і студент були віддалені один від одного територіально і в часі, має багаторічну історію: в кінці XVIII ст. й протягом XIX ст. як кореспондентська освіта; у XX ст. – в поєднанні з викладанням за посередництвом радіо, телебачення й телефонних консультацій; з середини XX ст. – за підтримки засобів масової інформації. На кінець XX ст. Інтернет, мультимедійні системи й персональні комп'ютери дали можливість доповнити характеристики дистанційної освіти ознаками, що відповідають сучасності. З початку XXI ст. дистанційне навчання швидко розвивається, в результаті чого щорічно зростає кількість закладів, що пропонують таку форму освіти. Відтак виникла необхідність врегулювати цей процес.

Основними законодавчими документами, що регулюють систему освіти Республіки Польща загалом і визначають можливості використання

дистанційної форми навчання, є Закон «Про систему освіти» (Polska. Ustawa, 1991), Закон «Про вищу освіту» (Polska. Ustawa, 2005), Постанова Міністра науки і вищої освіти (Polska. Ustawa, 2007), оновлена версія Закону «Про вищу освіту» (Polska. Ustawa, 2011). Правові норми, що стосуються польської дистанційної освіти, прописані в Законах та Постановах, що засвідчують досягнення Республіки Польща у сфері дистанційної освіти протягом останніх років, є Програма «eПольща» та Стратегія розвитку вищої освіти в Польщі до 2010 року, у яких було визначено план дій розвитку інформаційного суспільства.

У контексті предмету дослідження вартими уваги є Польські державні стандарти кваліфікацій, що базуються на результатах Європейської рамки кваліфікації. На їхній основі проведено модернізацію стандартів вищої педагогічної освіти. Відповідно й стандарти професійної підготовки вчителів іноземних мов адаптовано до європейських вимог. У Коментарі до Закону про вищу освіту, виданому Міністерством науки і вищої освіти Республіки Польща у 2013 році роз'яснено основні умови, які має виконувати університет, щоб дидактичні заняття могли проводитися за допомогою методів та засобів дистанційного навчання.

Таким чином, законодавче й нормативно-правове забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в Республіці Польща нерозривно пов'язане з впливом євроінтеграційних освітніх процесів, що визначають можливості використання дистанційних засобів навчання у професійній підготовці майбутніх учителів англійської мови.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: Штепура, 2017с; Штепура, 2017b; Штепура, 2018d; Shtepura, 2018a; Штепура, 2019e; Штепура, 2020d; Shtepura, 2020a.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

У розділі схарактеризовано психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в університетах Республіки Польща, обґрунтовано модель організаційно-педагогічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання, проаналізовано види, форми й методи підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання у закладах вищої освіти Республіки Польща, здійснено порівняльну характеристику освітніх професійних програм підготовки майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти Республіки Польща й України.

2.1. Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в університетах Республіки Польща

Аналіз психолого-педагогічних засад професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання передбачає обґрунтування впливу різних психолого-педагогічних чинників на професійну підготовку майбутнього вчителя англійської мови. Вітчизняні й зарубіжні дослідники наголошують, що важливо враховувати індивідуально-психологічні

особливості кожного студента: темперамент, акцентуація характеру, розвиток інтелекту й креативності тощо (Й. Байер (Bauer, 2015); М. Баурлейн (Bauerlein, 2009); П. Хомчинський (Chomczyński, 2015); Г. Хораб (Chorab, 2016); М. Ледзінська, Е. Чернявська (Ledzińska, Czerniawska, 2011); В. Сікорський (Sikorski, 2015); М. Спітцер (Spitzer, 2012; 2013); Г. Смолл, Г. Ворган (Small, Vorgan, 2008); А. Врочинська (Wroczyńska, 2013); Г. Хюттер, У. Хаусер (Hüther, Hauser, 2014), М. Жилінська (Żylińska, 2013) та ін.); соціально-психологічні особливості студентського віку (Н. Карр (Carr, 2008); Т. Хоув, В. Страусс (Howe, Strauss, 2007); П. Кіршнер, П. Брейкер (Kirschner, Bruyskere, 2017); Т. Левінський (Lewiński, 2010); М. Пренські (Prensky, 2001); А. Постола (Postoła, 2017); В. Сікорський (Sikorski, 2015); М. Спітцер (Spitzer, 2012; 2013); Д. Тепскотт (Tapscott, 2008); А. Врочинська (Wroczyńska, 2013); М. Жилінська (Żylińska, 2013) та ін.); типологічні особливості навчання у закладах вищої освіти (Д. Баторський, (Batorski, 2010, 2013); М. Бартошевіч, Х. Гулінська (Bartoszewicz, Gulińska, 2013); К. Калішевська-Черемська, С. Лацоні (Kaliszewska-Czeremska, Laconi, 2015); А. Бжежінська, Е. Хорновська, К. Калішевська-Черемська, Й. Матейчук (Brzezińska, Hornowska, Kaliszewska-Czeremska, Matejczuk, 2012); Е. Любіна (Lubina, 2009); Г. Пенковська (Penkowska, 2010) та ін.); а також вплив сучасних освітніх інформаційно-комунікаційних технологій (М. Бартошевіч, Х. Гулінська (Bartoszewicz, Gulińska, 2013); П. Хомчинський, І. Моква-Тарновська (Chomczyński, Mokwa-Tarnowska, 2014); А. Хшонщ, Л. Хойнацкий (Chrzaszcz, Hojnacki, 2009); М. Єдинак (Jedynak, 2018); А. Постола (Postoła, 2017); М. Плебаньська, П. Копчял (Plebańska, Korciał, 2013); М. Жилінська (Żylińska, 2012) та ін.).

Останній чинник є визначальним для нашого дослідження, оскільки в підготовці майбутніх учителів англійської мови важливо розуміти, з одного боку, як ці технології впливають на сучасне покоління студентів загалом, з іншого – наскільки готові викладачі до роботи з сучасними студентами у віртуальному середовищі.

Нинішній вибух цифрових технологій привів до появи нового покоління студентів, які володіють специфічними здібностями й навичками роботи з сучасними цифровими пристроями. Їх називають цифрові аборигени або цифрові тубільці. Цей термін уперше використав американський популяризатор технологій навчання та експерт з питань освіти Марк Пренскі у 2001 році (Prensky, 2001). У статті «Цифрові аборигени, цифрові іммігранти» (Digital Natives, Digital Immigrants) «цифровими аборигенами» автор назвав групу студентів молодого покоління, яким легко вдається освоювати такі засоби, як комп'ютери, цифрові медіа, відеоігри, різні вебсайти та програми, оскільки вони народилися у вік інформаційних технологій. З англійської мови цей термін дослівно перекладається як «уродженець, корінний мешканець; тубілець», а отже, уродженець, корінний мешканець цифрового суспільства. Тобто «цифрові аборигени» – це ті, хто народилися в «цифровому столітті». Найбільш популярними нині назвами представників цієї аудиторії є термін «покоління Z» або мережеве покоління. Важливим аспектом покоління Z є широке використання Інтернету з молодого віку. Це покоління, яке не може згадати часи без мережі Інтернету, комп'ютерів і пошукової системи Google.

Не вдаючись у детальну характеристику всіх нині поколінь, оглядово окреслимо їхні загальні особливості. Основоположниками «теорії поколінь» є Н. Хоув (Neil Howe) та В. Штраус (William Strauss). У 1991 році вони виявили та дослідили різні покоління, серед яких: традиціоналісти (безмовні, ветерани, зрілі) – це люди, які народилися в період 1920–1940 рр.; дитячі бумери – народилися в 1940–1960-х рр.; покоління X (Gen X, Xers) – 1960–1980-х рр. народження; покоління Y (Gen Y, Millennial, Echo Boomers) – 1980–2000-х рр. народження; покоління Z – ті, хто народився у другій половині 1990-х рр. і на початку 2000-х рр. Демограф М. МакКрайндл висловив думку, що діти покоління Z, тобто ті, хто народилися після 2010 року, формують вже інше, так зване покоління «Альфа». Не дивлячись на те, що покоління Z ЗМІ називають поколінням XXI століття, саме «Альфа» буде повноправним рухом нового

століття, оскільки вони є першими, чий життєвий цикл починається у XXI столітті (The Generations, 2018).

Кожне з поколінь відрізняють певні, властиві їхнім представникам, цінності. Згідно Н. Хоув і В. Штраус цінності можуть протягом життя змінюватися, але ціннісне «ядро», сформоване в дитячому й підлітковому віці, залишається незмінним. Тобто, в кожного покоління є своя об'єктивно зумовлена, стихійно сформована соціальна програма, в якій зображено стан матеріальної й духовної культури, тип суспільних відносин, конкретні матеріальні й ідеальні взаємини, за допомогою яких формується покоління (Howe, Strauss, 1991).

Для нашого дослідження описана вище інформація важлива в тому плані, що серед учасників освітнього процесу можна зустріти представників чотирьох останніх поколінь: X і Y – це переважно викладачі, Z – нинішні студенти, і Альфа – нинішні учні, які завтра будуть студентами. Особливої уваги потребує аналіз покоління Z, оскільки майбутні вчителі англійської мови (предмет нашого дослідження) є представниками саме цього покоління.

Важливо відзначити, що покоління Z, яке виросло з комп'ютерами, Інтернетом, мобільними телефонами, цифровими фотоапаратами, айпадами, смартфонами (iPod, iPad) та іншими цифровими комунікаційними пристроями, що накопичують інформацію в невеликих корпусах щоразу з більшими функціями, є абсолютно відмінним від інших. Тому не дивно, що багато польських науковців і практиків, (зокрема психологів, педагогів, методологів навчання) приділяють пильну увагу розвитку цифрових технологій та їхньому впливу на життя загалом, на світосприйняття, на взаємостосунки з іншими людьми.

Орієнтири їхніх досліджень достатньо широкі – від загальної статистики розвитку ІКТ в Республіці Польща й використання їх у закладах вищої освіти – до впливу цих технологій на мозок людини й створення нової стратегії навчання англійської мови. Так, Д. Баторські (Batorski, 2010, Batorski, 2013) Г. Пенковска (Penkowska, 2010) та ін. у своїх працях аналізують широкий спектр ресурсів (потенціалу), які майже повністю ігноруються у процесі

традиційного навчання. М. Бартошевич, Г. Гуліньска (Bartoszewicz, Gulińska, 2013, s. 44–49), Е. Любіна (Lubina, 2009, s. 35–39), М. Танась, С. Галанцяк (Tanaś, Galanciak, 2015) та ін. звертають увагу на проблеми, пов'язані з упровадженням дистанційного навчання в закладах вищої освіти.

У цій перспективі можна припустити, що якість побудованого та динамічно мінливого навчального середовища, включаючи віртуальне, багато в чому залежить від компетентності викладача як організатора й модератора процесу викладання й навчання. Суголосні з цим погляди К. Калішевскої Черемскої, С. Ляцоні, Й. Матейчук (Kaliszewska-Czeremska, Matejczuk, 2012); К. Калішевскої-Черемскої, С. Ляцоні, (Kaliszewska-Czeremska, Laconi, 2015); А. Бжезіньскої, Е. Хорновскої (Brzezińska, Hornowska, 2013); Р. Томашевскої (Tomaszewska, 2018; 2020); А. Погожельскої (Pogorzelska, 2020); Ю. Каргула (Kargul, 2020) та ін., предметом досліджень яких є готовність вчителів/викладачів до навчання сьогоденішнього молодого покоління, яке розвивається з раніше невідомою швидкістю завдяки технологічній революції. Автори наголошують, що готовність викладача є ключовим фактором у створенні середовища дистанційної освіти відповідної якості.

Тим часом Т. Левіньскі (Lewiński, 2010), А. Врочиньска (Wroczyńska, 2013) презентують результати досліджень щодо очікувань сучасних студентів від навчання в закладі вищої освіти та від самих викладачів. Те, що минулі покоління називали «технологіями майбутнього», покоління Z вважає невід'ємною частиною повсякденного життя. Саме це й відрізняє їх від попередніх поколінь, дитинство яких минуло до «технологічного буму», що не тільки суттєво змінило їхній спосіб життя, але й світосприйняття.

Діти, народжені в цифрову еру, природно пристосовані до багатозадачності. З огляду на це М. Ледзіньска, Е. Чернявська (Ledzińska, Czerniawska, 2011), П. Хомчиньскі, І. Моква-Тарновска (Chomczyński, Mokwa-Tarnowska, 2014; Chomczyński, 2015) вважають, що організація освітнього середовища потребує міждисциплінарного, інтегрального підходу з урахуванням досягнень дотичних галузей. Особливо корисним він є у підготовці майбутніх учителів

англійської мови, зважаючи на її багатогранний (всебічний) характер, а також можливість врахування індивідуального підходу до формування світогляду кожного учасника освітнього процесу.

Останнім часом спостерігається зростання інтересу польських науковців до результатів досліджень мозку покоління Z за допомогою сучасних методів нейровізуалізації, функціональної магнітно-резонансної томографії та комп'ютерної томографії (В. Сікорський (Sikorski, 2015), М. Жилінська (Żylińska, 2012), Г. Хораб (Chorab, 2016)). Варто зауважити, що польські науковці посилаються переважно на іноземні джерела, серед яких праці нейрофізіологів, психіатрів, нейропсихологів та нейрокогнітивних психологів Й. Бауера (Bauer, 2015), М. Бауерлейн (Bauerlein, 2009), П. Кіршнер, П. Брюкер (Kirschner, Bruuckere, (2017), Н. Карр (Carr, 2008), М. Спітцер (Spitzer, 2012; 2013), Г. Смол і Г. Ворган (Small, Vorgan 2008), Г. Хютер і У. Хаузер (Hüther, Hauser, 2014). У їхніх працях розкриваються зміни, що відбулися в мозку сучасного покоління під впливом контакту з новими технологіями протягом останніх двох десятиріч років. Нині ми бачимо, що ці зміни, які не можна порівняти ні з чим, мають набагато більший і глибший діапазон, ніж дослідники були схильні припускати.

З початку 2000-х років теми, пов'язані з теорією поколінь, їхнім ставленням до нових медіа, сучасною молоддю і мережею стали трендовими для західної науки й суспільного дискурсу. Одночасно з цим різноманітнішою постає палітра оцінок мережевого покоління: від захоплення їхніми здібностями, створенням так званих «міфів» про їхній надзвичайний технологічний потенціал до повного їх розвінчування й обурення з приводу втрачених ними можливостей. Відтак у сучасному науковому полі існує два підходи до оцінки можливостей сучасних студентів – покоління Z. Прихильники першого з них проголошують, що представники цифрового покоління використовують нові технології більш творчо й ефективно порівняно з попередніми поколіннями (Tapscott, 2008; Spitzer, 2012; Sikorski, 2015; Носова, 2014). Прихильники другого підходу – навпаки, стверджують, що сучасні студенти нічим не

відрізняються від тих, які народився раніше, крім того, що вони з раннього дитинства гралися на планшетах (Kirschner, Bruyckere 2017; Bauerlein, 2009; Carr, 2008; Chorab, 2016; Żylińska, 2013; Postoła, 2017). Розглянемо детальніше кожен з цих підходів.

Акцентуючи увагу на тому, що нові медіа змінили моделі поведінки покоління Z і вплинули на деякі функції головного мозку, Д. Тарскотт (Tapscott, 2008) оцінює багато з цих змін як позитивні. Зокрема, перманентний мультимедійний досвід привів до того, що свідомість представників цього покоління стала «гострішою» у сприйнятті візуальних об'єктів і орієнтації в просторі. Відеоігри поліпшили координацію їхніх рук і очей, що дуже важливо для прийняття ними швидких рішень. Об'єм оперативної пам'яті не став більшим (можливо навіть знизився), але при цьому зріс обсяг технологічних знань, навичок і швидкість їх використання. Це дає їм можливість миттєво знаходити необхідну інформацію, «просіювати і відсортовувати» її, оцінювати й перетворювати в знання. У той же час він наголошує, що відеоігри, з одного боку, розвивають периферичний зір, розпізнавання візуальних образів на екрані, системне мислення й навички виконавчої діяльності, з іншого, пригнічують активність фронтальних часток мозку, які контролюють пам'ять і емоції. Автор стверджує, що у хронічних геймерів лобові частки відключаються навіть після того, як вони перестають грати (Tapscott, 2008).

Погоджуючись з попереднім автором, С. Носова (2014) додає, що нове покоління володіє абсолютно новим набором соціальних навичок. Активність їхньої життєвої позиції реалізується не в участі в масових суспільно-політичних заходах (демонстраціях, мітингах тощо), які підтримують існуючі соціальні й політичні інститути або протистоять таким, а у використанні фото- та відеокамер своїх мобільних пристроїв (айфонів, айподів, айпедів та ін) для документальної фіксації тих чи інших подій з метою їх розміщення та обговорення в мережі (Носова, 2014. с. 45–65).

Американські дослідники вказують на феномен багатозадачності, яким володіє нове покоління. Медіальна багатозадачність передбачає використання

щонайменше одного додаткового пристрою в роботі з певним цифровим носієм (Spitzer, 2012). Результати досліджень показують, що покоління Z витрачає на користуванням медіа щоразу більше часу і що його тривалість за останні десять років збільшилася майже вдвічі. У тестах, які досліджують когнітивні навички, необхідні для виконання одночасно багатьох завдань, багатозадачність досягає значно слабших результатів у людей, які зазвичай концентруються тільки на одному завданні. У них виникають труднощі у випадку частих змін завдань, що й було відзначено в ситуації типової для цієї групи людей багатозадачності. У дослідженнях також відзначається, що змінюється процес уваги під впливом навчання (Sikorski, 2015). Однак багатозадачність призводить до більш поверхової і менш ефективної обробки інформації.

Посилаючись на дослідження вчених з Британської бібліотеки в Лондоні, М. Спітцер (Spitzer, 2012, 2013) звертає увагу на кілька важливих висновків, що впливають з вищезазначених наукових досліджень. По-перше, представники покоління Z здатні використовувати Інтернет для пошуку інформації та навчання. По-друге, Інтернет виконує в їхньому житті дуже важливу функцію, пов'язану зі спілкуванням з друзями та знайомими. Спілкування через Інтернет також спонукає до розвитку мовних компетенцій: якщо учасники походять з різних країн, то спілкування між ними відбувається іноземною мовою. По-третє, Інтернет служить для них розвагою, включаючи завантаження музики й ігор. Це для них важливо в нинішні часи швидкого розвитку мережевих ігор, які зазвичай називаються електронними спортивними іграми (e-sport).

Загалом, описуючи основні характеристики нового покоління, вітчизняні й зарубіжні дослідники виділяють низку характерних для нього цінностей:

- свобода – вони очікують і вимагають свободи, вибору й різноманітності в усіх сферах свого життя;

- персоналізація – на відміну від попередніх поколінь, які звикли споживати масову продукцію, вони воліють індивідуальний стиль не тільки в споживанні, але й в організації своїх робочих місць;

- контроль – діючи в умовах існування величезної кількості медіа-каналів, навчилися контролювати інформацію, миттєво розпізнаючи містифікацію і брехню;

- чесність – вони чекають від усіх чесності, можуть пробачити помилки, але тільки не обман;

- співпраця – яка часто виходить за межі спільної роботи й загальних соціальних акцій і приймає форму співтворчості – це їхній природний стан;

- розвага – настільки важлива й необхідна, що вони завжди хочуть отримувати задоволення під час роботи і не бачать чітких меж між роботою і грою;

- швидкість – володіючи швидкісними комп'ютерними технологіями, вони чекають тільки швидких відповідей, рішень і дій; відсутність таких робить їх нудними, неспокійними і дратівливими;

- прагнення до інновацій – перебуваючи в безперервному потоці технологічних змін, вони хочуть мати самі нові технічні «іграшки» (Tapscott 2008, Носова, 2014).

Натомість існує інша точка зору стосовно цифрових аборигенів. Дослідження, проведені незалежними командами в таких країнах, як Австрія, Австралія, Швейцарія, США, Канада, Нідерланди, Бельгія та ін. ставлять під сумнів існування цифрового покоління. Так, П. Кіршнер з Відкритого університету Нідерландів і П. Брюкер з університету Гента в Бельгії (Kirschner, Bruuskere 2017) висунули антитезу: цифрові тубільці – міф. Результати їхніх досліджень показали, що більшість молодих людей не є просунутішими ні в сучасних технологіях, ні у володінні надзвичайними здібностями. Насправді більшість з них є лише пасивними споживачами засобів масової інформації. Підтвердженням цьому є дослідження, проведене серед студентів першого курсу університету Гонконгу у 2013 році, яке показало, що покоління Z може використовувати технології в величезних обсягах, але переважно для розваг, спілкування, контактів з друзями й світом. Більшість з них є звичайними споживачами, а не творцями Інтернет-контенту (s. 135–142). Результати

доповіді Європейського Союзу (2011) показують, що лише близько чверті респондентів використовували вебсайти, які дають можливість самим створювати файли або писати блоги. Більшість опитуваних користувалися готовим контентом в Інтернеті (Wyniki raportu europejskiego, 2011).

Автори цих досліджень доводять, що сучасні студенти не володіють глибинними технологічними знаннями, а лише поверхнево знають основні комп'ютерні програми, використовують Інтернет переважно для того, щоб заходити в соціальні мережі чи відправляти електронну пошту. Як підкреслює М. Буллен (Інститут технологій Британської Колумбії), ці студенти не знають нічого про додаткові можливості пристроїв, якими вони щодня користуються (Bullen, Morgan, Belfer, & Qayyum, 2008). Хоча не було доказів того, що студенти мають глибокі знання технологій, інтерв'ю показали, що студенти використовують технології в дуже контекстному сенсі. Щодо навчання вони використовують ці технології цілком пасивно: читаючи інформацію з Вікіпедії або завантажували файли зі змістом лекцій (там само, с. 5).

Суголосними цьому є висновки М. Бауерлейна (Bauerlein, 2009), автора книги «Саме тупе покоління: як електронна епоха створює покоління дурних американців і наражає на небезпеку наше майбутнє». На прикладі американської молоді автор стверджує, що, попри всі можливості, якими забезпечила мережа молоде покоління, стосовно отримання інформації молоде не стала ні освіченішою, ні грамотнішою. Більше того, молоді люди менше читають і гірше пишуть. Період з кінця ХХ – початку ХХІ ст. був досить вдалим, оптимістичним щодо забезпечення цього покоління грошима, цивільними правами, що в цілому зробило їх позитивними. Але Інтернет, який, здавалося б, повинен був розширити межі розуму, навпаки, звузив свідомість молодих людей до меж їхнього власного соціального кола. Весь світ увійшов до них через мережу, позбавивши їх необхідності «виходити у світ». Їхній розум відмовляється від культурної спадщини всього світу, вони займаються переписом (запозиченням) текстів, картинок, відео тощо. Попри все це М. Бауерлейн

уточнює, що його негативні оцінки не поширюються на поведінку й цінності молодих людей, але тільки на їхні інтелектуальні здібності.

Нейробіологи, серед яких уже згадані раніше М. Спітцер (2012) і Й. Бауер (2015), вказують, що у своїх дослідженнях вони не отримали жодних ознак того, що цифрові медіа прискорюють або поглиблюють процес розвитку мозку або якимось іншим чином позитивно впливають на його розвиток. Описуючи трансформацію свого власного мислення під впливом Інтернет і мережевих технологій, Н. Карр зазначає, що навіть дорослій людині, яка часто використовує Інтернет, тепер доводиться боротися з собою, щоб змусити себе прочитати відносно довгий текст до кінця. Що ж тоді говорити про підлітків, які майже постійно «підключені» до комп'ютерів або мобільного зв'язку з вебпідтримкою.

Польські дослідники з цим погоджуються. В. Сікорські (Sikorski, 2015) підтверджує, що використання Інтернету та нових ЗМІ призводить до більшої поверховості. Замість того, щоб читати тексти, сьогодні їх переглядають поверхово, а замість занурення тепер сервують мережу. Глибоку розумову роботу, яка є основною умовою навчання, замінило цифрове ковзання на поверхні, а серфінг і перегляд є неглибокими процесами, які залишають в мозку мало інформації. У цьому контексті Г. Хораб привертає увагу до зовнішньої сторони користування соціальними мережами: перегляд твіттера, фейсбука чи інших форм Інтернет-комунікації є поверхневим і увага щоразу спрямовується на наступний стимул (Chorab, 2016, с. 9–15).

М. Жиліньска (Żylińska, 2013) підтверджує, що цифрова деменція є неврологічним наслідком надмірного використання цифрових технологій в обробці інформації. В епоху Інтернету, де будь-яка проблема вирішується пошуковою системою, а одержувач некритично приймає ці рішення, деякі розумові здібності, такі як проблемне і творче мислення, не мають простору для існування й закріплення. Внаслідок тривалого перевантаження цифровими технологіями та засобами масової інформації настає технологічне випалення мозку. Як наслідок, перевантаження завданнями та інформацією, спричинені

постійним підключенням до Інтернету, унеможлиблює аналіз інформації та вироблення відповідної поведінки.

Психологи фіксують зростання серед підлітків і молоді депресивних проявів від використання Інтернету та залежність від цифрових медіа. Вони базуються, по суті, на непередбачуваності подій під час взаємодії з іншими людьми на різних вебсайтах, що призводить не тільки до залежності від цих медіа, постійного перебування в мережі, але й до втрати самоконтролю. Внаслідок відсутності самоконтролю, наслідки узалежнення є значно драматичнішими (Spitzer, 2013).

Д. Тепскотт у книзі «Вирости в цифрову епоху: як мережеве покоління змінює твій світ» (Tapscott, 2008) узагальнює всі негативні стереотипи, що склалися в сучасному суспільстві стосовно представників цього мережевого покоління:

- вони не можуть зосередитися, страждають синдромом розсіяної уваги;
- не можуть спілкуватися в реальному світі;
- мають мережеву залежність,
- проводять час в мережі замість спорту,
- уникають особистої комунікації,
- мають проблеми зі здоров'ям;
- їхню пристрасть до відеоігор можна порівняти з алкогольною і наркотичною залежністю;
- вони соціально незрілі, не здатні самостійно жити – живуть з батьками;
- не поважають авторські права і порушують їх;
- звикли безкарно ображати інших в мережі;
- у них слабка мотивація;
- вони не вміють ставити цілі;
- не є «відмінними» працівниками (не хочуть підкорятися жорстким правилам поведінки в офісі);
- страждають егоїзмом і нарцисизмом:

- соціальні мережі й You-Tube дають їм можливість відчувати себе в центрі уваги.

Водночас, на думку Д. Тепскотта, мережеве покоління не тільки не є «втраченим» і не має «фатальних недоліків», але робить світ кращим. Нам імпонує така позиція і ми також вважаємо, що традиційна освіта їм не підходить. Оскільки, вони можуть отримати доступ до інформації миттєво онлайн, а об'єм знань застаріває дуже швидко в будь-якій професії, сучасна освіта повинна бути направлена не на передачу знань, а на те як вчитися.

Як бачимо, сучасні студенти, яких називають поколінням Z, не є легким, особливо для викладачів іноземної мови, які в основному представляють покоління X та Y. С. Джонс навіть відкрито говорить, що активне використання Інтернету та нових технологій викликало розрив між поколіннями (Jones, 2011 s. 30–45). Покоління Z сприймає світ і явища, які в ньому відбуваються, по-іншому, робить різний вибір контенту й надає йому різне значення. Ці відмінності викликають багато проблем в освіті. У ситуації, коли, ті, хто навчають, і ті, хто навчається мають різні структури мозку, вони сприймають світ по-різному і по-різному обробляють інформацію, важко очікувати повного взаєморозуміння.

Як показує практика, щоб порозуміння було можливе, викладачі повинні спочатку зрозуміти мову, якою користується покоління Z. Вони повинні піти їм назустріч, щоб продовжувати йти разом. М. Пренскі рекомендує використовувати на заняттях типовий для цифрових аборигенів стиль спілкування й навчання, хоча це не означає, що він повинен бути єдиним або домінуючим. На його думку, потрібно адаптувати матеріал до мови цифрових аборигенів, інакше розрив між двома поколіннями буде поглиблюватися (Prensky, 2001).

Вартими уваги є поради М. Жиліньської та А. Постоли (Żylińska, 2012; Postoła, 2017), які наголошують на важливості ознайомлення з результатами останніх нейронаукових досліджень. Без детального знання того, як функціонує мозок покоління Z, викладачеві важко буде їх навчати. Пізнання способу функціонування мозку не мусить автоматично означати остаточність прийняття

всіх методів, яким надають перевагу цифрові аборигени. Деякі з них все-таки не настільки ефективні, як ті, що використовуються старшим поколінням. Проте викладачам, які володіють знаннями про те, як функціонує мозок, буде легше передбачити можливі проблеми й труднощі, які можуть виникнути у студентів під час оволодіння англійською мовою. Без цього не тільки важко вибрати правильні інструменти й спланувати заняття, але й важко спілкуватися. Без спілкування, особливо на заняттях з англійської мови, як стверджують польські дослідники, неможливе ефективне навчання.

У зв'язку з цим польські дослідники (Kaliszewska-Czeremska, Laconi, 2015) піднімають питання психологічної готовності викладачів, по-перше, до створення освітнього середовища з використанням засобів дистанційного навчання з різним ступенем ефективності та безпеки, по-друге, до налагодження співпраці зі студентами та шляхів досягнення навчальних цілей. Плануючи спільну роботу в середовищі дистанційного навчання, варто враховувати психологічну готовність як нинішніх, так і майбутніх учителів англійської мови до ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій. Зростаюча популярність дистанційного навчання в Республіці Польща тягне за собою необхідність ретельного аналізу того, як створювати та використовувати цей вид освіти.

Варто також відзначити, що в Республіці Польща дотепер не було проведено загальнонаціональних опитувань, які б дозволили комплексно оцінити:

- а) психологічну готовність сучасного та майбутнього педагогічного персоналу до створення ефективного середовища дистанційного навчання;
- б) ефективність, безпеку та психосоціальні наслідки використання дистанційного навчання.

Проведення досліджень у цій сфері ускладнюється відсутністю точних і надійних діагностичних засобів, доступних як дослідникам, так і практикам. Ці недоліки накладаються на реальні проблеми, пов'язані з:

- точною й чіткою діагностикою засобів, необхідних для створення ефективного середовища дистанційного навчання;

- розробкою та здійсненням навчання викладацького складу;
- підтримкою викладачів у процесі реалізації освітніх цілей з використанням методів і засобів дистанційного навчання;
- моніторингом (і коригуванням) процесу формальної освіти, оцінкою ефектів процесу дистанційного навчання.

Як наслідок, знання про якість та користь дистанційного навчання в Республіці Польща все ще залишаються неповними. І хоча дослідження, присвячені дистанційній освіті, проводяться (Chomczyński, Mokwa-Tarnowska, 2014; Bartoszewicz, Gulińska, 2013; Plebańska, Korciał, 2013; Kaliszewska-Czeremska, Matejczuk, 2013; Chrząszcz, Hojnacki, 2009 та ін.), вони все ще мають вибірковий характер. Водночас, навіть ці нечисленні дослідження підтверджують, що викладачі не були готові працювати з новим поколінням студентів. І мова йде не про відмінності, які природно виникають між поколіннями. Проблема в тому, що нинішня система освіти створена для тих, хто виріс без інноваційних технологій. Тому цифрові аборигени часто сприймають традиційну науку в сучасних школах та університетах як втомливу, безнадійну, нудну і безплідну. Єдиним обґрунтуванням цьому є отримання потрібного документа (диплома).

З огляду на ситуацію, що склалася, перед викладачами постає питання, як адаптувати освітній процес до потреб сучасних студентів – цифрових аборигенів, покоління Z, з використанням сучасних засобів дистанційного навчання, які є нині надзвичайно актуальними в навчанні іноземних мов. Теоретики й практики одностайно погоджуються, що поява такого типу студентів на заняттях англійської мови вимагає інших підходів. Перед викладачами стоїть новий виклик, що полягає в задоволенні конкретних потреб сучасного студента. Сьогодні, коли студент є освітнім клієнтом, задоволення його потреб є особливо важливим, оскільки саме це може розв'язувати питання конкурентних переваг університету.

Традиційний метод навчання на основі підручників для вивчення іноземних мов, ефективність якого ніхто не ставив під сумнів кілька років тому,

не може принести очікуваних результатів. Основним недоліком цього методу, на думку Т. Левінського (Lewiński, 2010), є те, що він не адекватний до перцептивних здібностей і потреб сучасного студента. Не дивно, що цифровий абориген часто сприймає традиційний спосіб передачі змісту на заняттях що демотивує та є нудним для вивчення англійської мови.

Планування занять з англійської мови для такого споживача, як цифровий абориген, можливе лише після вивчення його стилю роботи та очікувань, пов'язаних з дидактичним процесом. Знайомство з особливостями, очікуваннями студентів та цілями, пов'язаними з вивченням іноземних мов, є необхідною умовою, без якої неможливо говорити про дидактичний успіх.

Аналіз очікувань сучасних студентів, проведений А. Врочинською (Wróczyńska, 2013) у пілотному дослідженні, показує що високий рівень освіти розглядається ними як пріоритетний. Тому так важливо піклуватися про рівень викладання та постійне вдосконалення внутрішніх систем забезпечення якості освіти на заняттях з англійської мови. Безумовно студенти хочуть використовувати Інтернет, комп'ютери, мультимедійні та інші засоби дистанційної комунікації як під час занять, так і під час підготовки до них. Тим часом багато викладачів побоюються, що тотальне використання нових технологій на заняттях англійської мови не приведе до підвищення мовленнєвих навичок студентів.

Ці перестороги частково виправдані, особливо у світлі результатів опитування, проведеного у 2011 році Європейською Комісією з мовних компетенцій (First European Survey, 2011). Статистичні дані, отримані з анкет, показали, з одного боку, що роль нових технологій у вивченні іноземних мов завищена, оскільки вони не мають суттєвого впливу на кінцеві мовленнєві досягнення. З іншого боку, практика сьогодні засвідчує позитивну кореляцію між мотивацією до вивчення англійської мови та використанням нових технологій. З цієї причини, на нашу думку, варто впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології на заняттях з іноземних мов.

Однак слід враховувати, що покоління цифрових аборигенів навчається інакше, ніж попередні покоління, виховані на підручниках і традиційних мовних заняттях, в яких викладач займав центральне місце. Проводячи багато годин в Інтернеті, беручи участь у створенні блогів і спілкуванні з друзями в соціальних мережах, генерація цифрових аборигенів має враження, що вона не тільки є учасником реальності, але й активно її створює. Таким чином, мовна модель, орієнтована на лектора, який не використовує нові технології й проводить мовні заняття за передбачуваним планом, може сприйматися сучасним студентом як нудна. Варто також відзначити, що цифровий абориген любить висловлювати свою думку без дискомфорту і коментувати заяви інших людей, як це робиться в Інтернеті. На жаль, його прогалини в м'яких навичках, такі як емпатія, ведення діалогу, переговорів або конструктивна критика, змушують викладача сприймати поведінку студента як зарозумілу або претензійну. Цифровий абориген також не любить бути обмеженим, і хоче вибирати інформацію відповідно до своїх критеріїв пошуку, як це робиться у веббраузерах. Тому цей тип студента не буде добре почуватися в завданнях, які обмежують його творчість і автономію.

Таким чином, викладачі повинні перейти від лекцій до інтерактивної спільної діяльності, яка відкриває перед студентами можливість досліджувати й відкривати нові знання самостійно. Оскільки Інтернет є основним джерелом інформації для нинішніх студентів, варто використовувати його якомога частіше при розробці різноманітних домашніх завдань з англійської мови, таких як вправи, письмові есе, проєкти або інформаційні повідомлення.

М. Єдинак (Jedynak, 2018) вважає, що завдання викладача полягає насамперед у тому, щоб навчити сучасного студента використовувати електронні знання, вказавши способи:

- розрізнення правдивої та неправдивої інформації в Інтернеті (наприклад, вебсайти з розширенням gov. або edu надають надійнішу інформацію, ніж комерційні вебсайти з розширенням com);

- перефразування вмісту, доступного в Інтернеті, для цитування відповідним чином, зберігаючи етичні принципи, що стосуються поваги до інтелектуальної власності інших авторів. Крім того, викладач повинен окреслити переваги інших методів отримання знань, таких як інтерв'ю, опитування, бесіда тощо (с. 71–80).

Варто зазначити, що використання ІКТ не зменшує ролі викладача, але змінює її. У традиційній мовній моделі викладач позиціювався як джерело знань. Нині його роль стає іншою. Студент нового покоління вимагає автономного та індивідуалізованого навчання. Він очікує від викладача не теоретичні знання, а вказівки, де ці знання можна отримати та як їх застосувати на практиці. Це не лише не дегуманізує спілкування викладача зі студентами, а веде до більшого упредметнення студента. Водночас, коли заняття з англійської мови все частіше проводяться з використанням нових технологій, роль викладача в дидактичному процесі здається ще важливішою, ніж у традиційному навчанні. Узагальнення наукових джерел дає змогу порівняти традиційну роль викладача з новою, якою він мусить опанувати (таблиця 2.1.).

Таблиця 2.1

Порівняння ролей викладача

Традиційні ролі	Нові ролі
1	2
Передає знання, студенти пасивно слухають.	Пропонує контент, студенти самі аналізують зміст і задають питання.
Самостійно приймає рішення про вибір завдань для індивідуального навчання.	Співпрацює зі студентами під час вибору завдань.
Організовує навчальну діяльність.	Стимулює студентів до навчання.
Використовує <i>технологію</i> як інструмент навчання.	Використовує <i>методи</i> , щоб стимулювати взаємодію.

Продовження таблиці 2.1

1	2
Використовує техніки/методи як інструмент для пошуку інформаційних матеріалів.	Використовує техніки/методи для підтримки творчості студентів.
Фокусується на навчанні та дидактиці.	Зосереджується на активних методах навчання.
Вимагає запам'ятовувати і відтворювати, тобто орієнтується на пізнавальну активність нижчого рівня.	Спонукає до мислення вищого рівня.
Надає інформацію.	Радить, яку інформацію варто опрацювати з метою полегшення навчання.
Є постачальником знань, фахівцем в усьому спектрі знань.	Підтримує самостійне здобування знань.
Є високим, недоступним авторитетом.	Демократичні взаємостосунки між студентом і викладачем.
Контролює навчання – час, темп і зміст.	Дозволяє студентам вільно вчитися і самостійно розв'язувати проблеми.
Визначає, що, коли і як він буде навчати студентів.	Позитивно реагує на пізнавальні та розвивальні потреби студентів.
Виявляє вузький діапазон ролей.	Відіграє певну роль залежно від потреб: дизайнер, актор, режисер, менеджер, модератор.

Джерело: узагальнено автором на основі Cohen et al., 2004; Gajek, 2015b.

Як бачимо, основне завдання викладача полягає в тому, щоб відійти від ролей, пов'язаних із залученням влади, наданням знань, вимогою їх запам'ятовування й відтворення. З'являються ролі, коріння яких сягає

древніх традицій: в давнину вчитель слідував за учнем, враховуючи його потреби й етапи розвитку. Викладач, реагуючи на потреби студента, повинен створити умови для навчання. Часто він навчається разом зі студентами, спільно вирішуючи проблеми. У випадку викладання англійської мови, зміна ролі викладача чітко прослідковується, коли він бере участь спільно зі студентами в різного рівня проєктах, у тому числі й міжнародних. Викладач ініціює проєкт, створює певні рамки, що визначають цілі та заходи, підтримує їх реалізацію, допомагає розв'язувати проблеми, але залишає студентам сфери самостійності, які вони заповнюють своєю творчою діяльністю. Студенти беруть участь у створенні плану проєкту, узгоджують з викладачем обсяг роботи та її результат. Це часто передбачає відмову від викладацького домінування й контролю, необхідність відповідально реагувати на потреби студентів і вчитися разом з ними. Під час традиційного навчання для багатьох викладачів це вдається важко. Однак в умовах взаємодоповнення традиційного та дистанційного навчання процес встановлення нових ролей викладача відбуваються природно. Студент очікує від викладача урізноманітнення занять шляхом впровадження інформаційних та комунікаційних технологій. Ефективність таких занять значною мірою залежить від особистості викладача та його ставлення до технологічних новинок.

З огляду на останні події більшість викладачів нині переконалися в доцільності використання засобів дистанційного навчання. У зв'язку з цим перед ними постають завдання:

- опанування вмінням комплексно планувати освітній процес, розвиваючи здібності студентів на основі вивчення їх реальних можливостей;
- виокремлювати головне, суттєве в змісті підготовки майбутніх учителів англійської мови;
- правильно добирати й поєднувати методи й форми підготовки з використанням засобів дистанційного навчання;
- здійснювати диференційований підхід до студентів, створюючи необхідні умови для навчання, вміло використовуючи вибраний варіант освітнього процесу, оперативно його коректуючи.

Отже, потребою дня є створення нової моделі організаційно-педагогічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання, яка, враховуючи всі зміни у світі та у свідомості студентів, дозволить повністю використовувати творчий потенціал нових технологій, не відмовляючись від інших форм набуття знань. Один із варіантів такої моделі пропонується в наступному підрозділі.

2.2. Модель організаційно-педагогічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання (на основі вивчення досвіду Республіки Польща)

Для обґрунтування й візуалізації моделі організаційно-педагогічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання важливо, насамперед, з'ясувати сутність цього поняття в контексті нашого дослідження. Аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень з питань професійної підготовки майбутніх учителів засвідчує, що науковці по-різному трактують поняття «організаційно-педагогічне забезпечення» (у вузькому розумінні як педагогічні умови, чи в ширшому як сукупність усіх чинників), але вкладають у нього майже однаковий зміст. Зокрема, Л. Загребельна, К. Касярум, М. Малькова під педагогічними умовами розуміють необхідні й достатні обставини, від яких залежить ефективність освітнього процесу:

- обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості (Загребельна 2005, с. 291);

- сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей (Малькова, 2006, с. 98);

- взаємопов'язана сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, яка сприяє ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців (Касярум, 2011, с. 101).

О. Колодницька, К. Костюченко, В. Манько узагальнюють педагогічне забезпечення як сукупність процесу навчання й виховання, що забезпечує досягнення поставлених педагогічних цілей, зокрема:

- сукупність об'єктивних і суб'єктивних можливостей, форм, методів і педагогічних прийомів, спрямованих на створення середовища стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя (Колодницька, 2012, с. 8);

- сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів педагогічного процесу, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів, організаційних форм освітнього процесу для досягнення поставлених цілей (Костюченко, 2011);

- взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, які забезпечують високу результативність освітнього процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності (Манько, 2000, с. 154).

В. Фрицюк вслід за С. Гончаренком виводить це поняття на рівень змісту, форм, методів та матеріально-просторового середовища, спрямованих на розв'язання поставлених у педагогіці завдань, які свідомо створюють в освітньому процесі, а їхня реалізація забезпечує найефективніший перебіг цих процесів, в основі яких лежить діяльність (Фрицюк, 2017, с. 260; Гончаренко, 1997, с. 255).

А. Литвин акцентує увагу на комплексі спеціально спроектованих генеральних (стрижневих, системотвірних) чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу та/або особистісні параметри його учасників, які забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства (Литвин, 2014, с. 63).

Друга частина поняття – «організаційний» в довідковій літературі тлумачиться як процес, пов'язаний з організацією чого-небудь, упорядкуванням, згуртуванням (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2009, 853).

Узагальнений результат теоретичного аналізу організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови подано на рис. 2.1.

Опираючись на вищезазначені визначення, під організаційно-педагогічним забезпеченням професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання розуміємо спеціально створене віртуальне навчальне/освітнє середовище, що уможлиблює взаємодію викладача зі студентом для досягнення визначених навчально-виховних цілей.

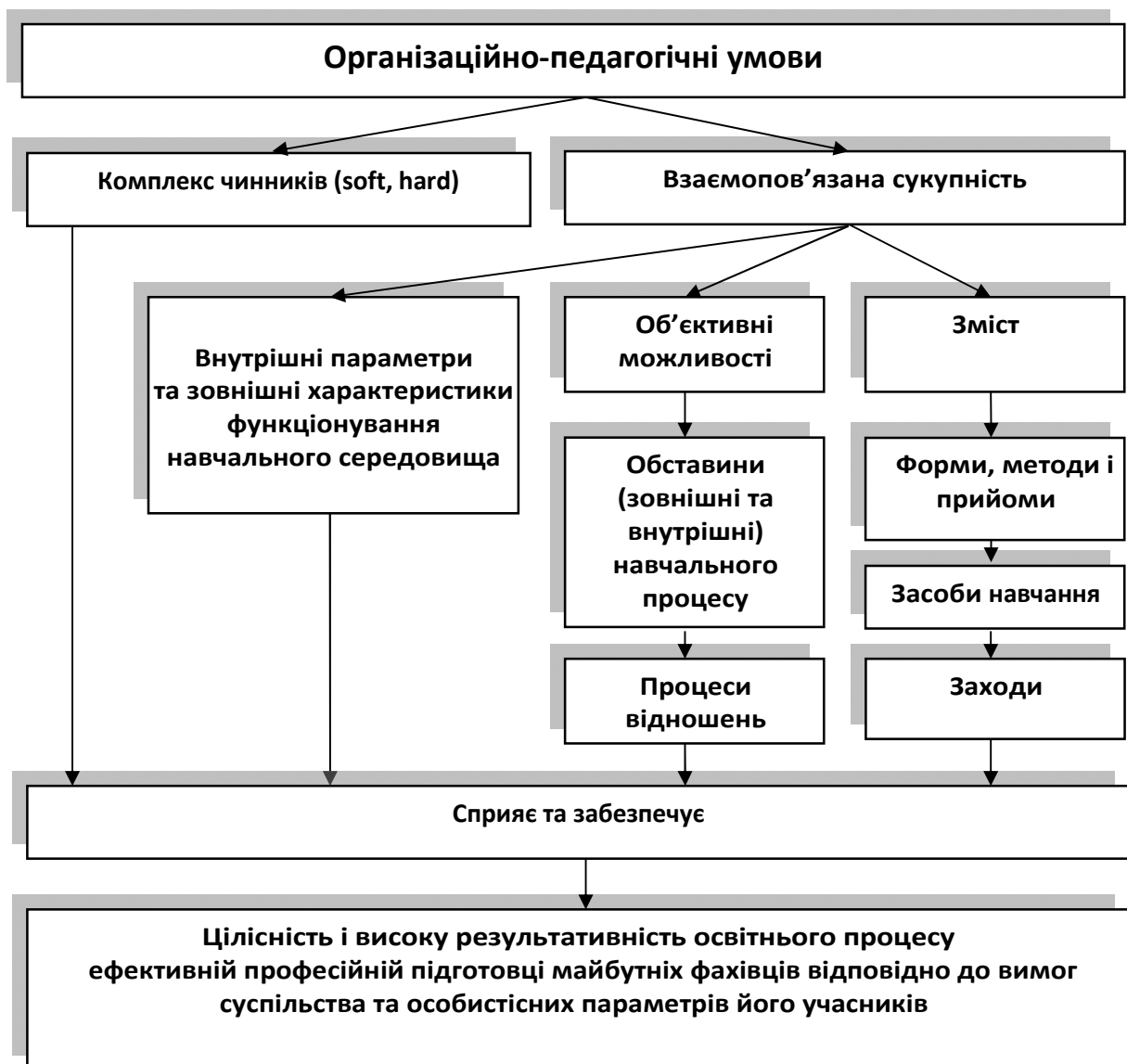


Рис. 2.1. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови

Джерело: узагальнено автором.

Аналіз праць показує, що у процесі створення віртуального навчального середовища польські теоретики й практики враховують об'єктивні обставини, чинники, можливості, шляхи забезпечення освітнього процесу, використовуючи при цьому різні форми, методи, педагогічні прийоми, засоби дистанційного навчання, що забезпечують цілісність навчання й виховання відповідно до вимог суспільства. Аналіз, узагальнення й класифікація перелічених вище напрямів уможливує створення моделі організаційно-педагогічного забезпечення підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання (рис. 2.2.).

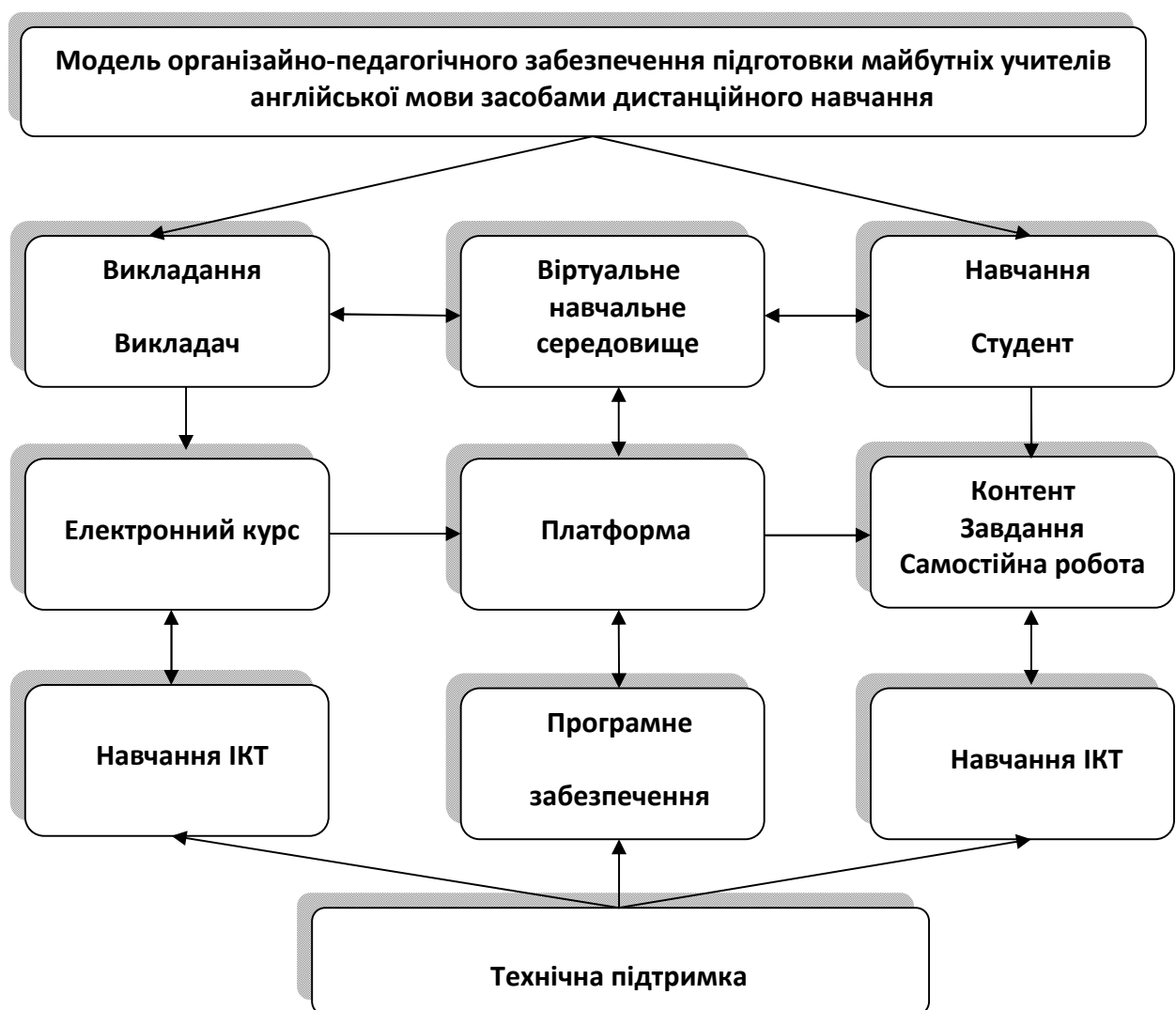


Рис. 2.2. Модель організаційно-педагогічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання

Джерело: розроблено автором.

Отже, ключовими елементами моделі організаційно-педагогічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в університетах Республіки Польща є викладач, студент і віртуальне середовище, в якому відбувається їхня взаємодія. Основна відмінність дистанційного навчання від традиційного полягає в тому, що освітній простір охоплює викладачів та студентів, які знаходяться в різних місцях (порушується принцип перебування в одному місці під час навчання) і в різний час (порушується наступне правило традиційної моделі освіти – синхронність зустрічі).

Процес навчання відбувається в спеціально підготовленому просторі у WWW, тобто на освітній платформі. Основною передумовою занять у мережі Інтернет є їх розміщення у віртуальному навчальному середовищі та така підготовка дидактичного матеріалу, що дає можливість студентам вивчати й інтегрувати його в освітній процес. Тобто навчальні матеріали повинні бути інтерактивними та забезпечувати не тільки необхідні знання й навички, але й сприяти залученню студентів до групової та індивідуальної роботи. Кожне заняття проводиться в певний час і за участю викладача та групи студентів (тут також маємо поділ на групи). Д. Голтц-Васюцьонек (Goltz-Wasiucioneck, 2011) наголошує, що тематика дистанційних занять та цілей викладання, встановлених викладачем, повинні відповідати традиційним зустрічам у лекційній залі. Зазвичай, віддалено реалізований матеріал поділяється на модулі (або секції), які передаються в певний період часу, наприклад, протягом 1-2 тижнів (с. 190).

Проведення віддалених занять у мережі може відбуватися різними способами. Традиційна модель передбачає проведення навчального процесу тільки у синхронному режимі. Дистанційне навчання може проходити як синхронно (з одночасною участю викладачів та студентів у електронних класах) так і асинхронно (коли навчальний процес планується таким чином, що не має необхідності одночасної участі студентів та викладачів у електронних класах). Залежно від часу, в який відбуваються заняття, розрізняють самостійне та змішане навчання.

Під час занять, підготовлених у синхронному режимі, необхідно використовувати такі інструменти, які дозволяють одночасно підтримувати зв'язок між усіма учасниками навчального процесу. На освітній платформі це може бути кімната для чатів або віртуальна дошка, де студенти й викладачі можуть спілкуватися між собою. Іншим прикладом інструменту, що використовується в синхронних моделях, є модулі для аудіо- або відеоконференцій. Завдяки їм можливе вільне спілкування та постійний моніторинг курсу навчання. Заняття, що проводяться в одночасному режимі, не дуже відрізняються від класичного викладання. Єдина різниця стосується місця для студентів і викладачів. Тому в рамках синхронного навчання є ще дві форми: перша – віртуальні класи, у які підключаються всі студенти одночасно, але з різних місць, частіше, з дому; друга – викладач звертається до групи людей, зібраних в одному місці, наприклад, в комп'ютерній лабораторії або в конференц-залі. Зазвичай, така форма роботи практикується, коли викладач з іншого університету чи іншої країни (Goltz-Wasiucioneck, 2011, s. 191).

Перевагами цієї моделі є: перебування в різних місцях під час навчання, можливість контакту з лектором і поточне роз'яснення окремих частин матеріалу, доступ до матеріалів для кожного студента, зменшення витрат, пов'язаних з поїздкою до університету.

Вирішуючи питання про вибір синхронної чи асинхронної моделі, потрібно пам'ятати, що кожен вид має очевидні переваги й недоліки. З одного боку для тих, хто навчається й бере участь в інших заходах чи має інші обов'язки (сім'я, бізнес), складно збиратися одночасно перед комп'ютером в чаті або в лекційній залі. З іншого боку – відеоконференції з використанням передових технічних рішень потребують додаткових витрат – студенти повинні мати сучасні мобільні засоби та комп'ютери, оснащені додатково звуко- і відеопристроями (Goltz-Wasiucioneck, 2011, s. 192).

Найважливішою перевагою асинхронного навчання є планування освітнього процесу так, щоб зустрічі студентів і викладачів не відбувалися одночасно. Однак це не означає, що студенти не можуть спілкуватися один з

одним або з лектором – завдяки інструментам, таким як дискусійний форум або електронна пошта, вони мають можливість спілкуватися й обговорювати окремі частини матеріалу. Асинхронне навчання найчастіше використовується на тих освітніх платформах, які, маючи відповідні бази даних, дозволяють ідентифікувати учасників, зберігати матеріали для конкретних курсів, тестувати, оцінювати тощо. Д. Гольц-Васюцьонек до переваг асинхронного навчання відносить також: можливість навчатися в зручний час, спілкування з іншими учасниками, доступ до поточних матеріалів для кожного студента, розміщеного на освітній платформі, триваліший час для надання відповідей – у порівнянні з синхронним режимом, де він обмежений і безпосередній контакт з викладачем вимагає негайної взаємодії, скорочення витрат, пов'язаних з поїздкою до університету (Goltz-Wasiucioneck, 2011, s. 196).

Труднощі, пов'язані з асинхронним навчанням, зазвичай стосуються способу роботи на таких заняттях – студент повинен демонструвати високий рівень самодисципліни та відповідальності під час навчання, а викладач повинен вкладати багато часу й праці, щоб систематично мотивувати своїх учнів. Слід також пам'ятати, що університети, вирішивши впровадити асинхронну модель, спочатку понесуть значні витрати, пов'язані з підготовкою навчальних матеріалів, оскільки всі елементи повинні бути розроблені в мультимедійній версії до початку електронних занять.

Саме в цьому полягає основна різниця між традиційним та дистанційним навчанням. У традиційних заняттях єдина людина, яка готує дидактичні матеріали, – це викладач. У зв'язку з тим, що дистанційний курс має бути доступним в електронній версії на WWW, для його ефективного функціонування потрібні інші фахівці: методисти (викладачі, які досконало володіють методами дистанційного навчання), графічні дизайнери (формують дизайн курсу загалом та розміщують графічні елементи) та ІТ-спеціалісти (відповідають за безперебійне функціонування дистанційного навчання на освітній платформі) (Goltz-Wasiucioneck, 2011, s. 194). Останні також забезпечують консультативну підтримку викладачів і студентів щодо використання інстру-

ментарію платформи. Тому доцільним буде схарактеризувати особливості навчального середовища, яке використовується в закладах вищої освіти Республіки Польща.

На початку свого розвитку ІТ-системи, що підтримували дистанційне навчання, були призначені для автоматизованого навчання, що відбувалося в університеті або вдома. З поширенням Інтернету з'явилися інструменти, що підтримують вебосвіту. Спочатку це були статичні вебсайти, на яких розміщували освітні матеріали. Наступним кроком були динамічні сторінки, що дозволяли взаємодіяти, обговорення користувачів на онлайн-форумі. Це були вебсайти, які співпрацювали з базою даних, де містилися дидактичний зміст, тести для перевірки знань і форум для користувачів. Статистика активності користувачів зберігалася на сервері. Таким чином, ці послуги дозволяли здійснювати навчання й спілкування в асинхронному режимі. Навчальні матеріали постійно оновлювалися викладачем і зберігалися в електронній базі даних (Wiktorzak, Busłowska, 2014).

Подальшим кроком у розробці онлайн-систем, що підтримують дистанційну освіту, стала поява синхронних засобів комунікації, таких як чат, аудіо-та відеоконференції, віртуальна дошка, обмін додатками, а на наступному етапі – їх підключення до програми, що виконує функцію віртуального класу. На рис. 2.3. показано еволюцію систем, що підтримують дистанційне навчання.

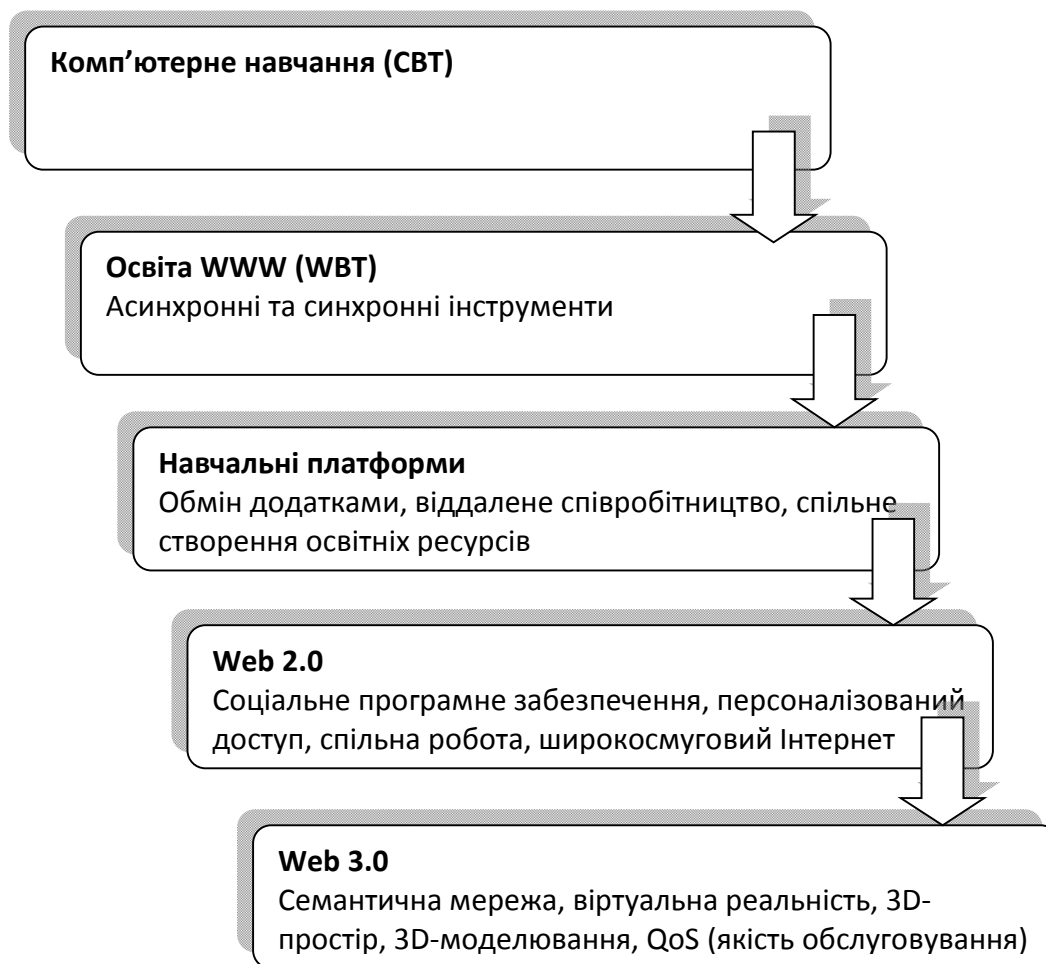


Рис. 2.3. Розвиток систем, що підтримують дистанційне навчання

Джерело: узагальнено автором на основі (Wiktorzak, Busłowska, 2014; Ostyn, 2006).

У свій час дистанційне навчання набуло нового значення на базі середовища Web 2.0. (згодом Web 3.0.). Термін відноситься до вебсайтів, що з'явилися після 2001 року, в яких контент, створений користувачами даного вебсайту, відіграє фундаментальну роль. Це не нова, а поліпшена версія WWW або самого Інтернету. Web 2.0 відноситься до іншого способу використання мережевих ресурсів шляхом зміни форми взаємодії між власником вебсайту та його користувачами. Це дозволяє їм активно змінювати й створювати власний зміст, додаючи, фотографії та відеоматеріали. Одним із найбільш відомих прикладів Web 2.0 є www.youtube.com або польський вебсайт www.naszaklasa.pl.

Сервіси Web 2.0 умовно називаються «динамічними», щоб відрізнити від них «статичні» – традиційні вебсайти, які не дозволяють взаємодіяти. Прикладом використання технології Web 2.0 є також енциклопедія «Вікіпедія». За словами Тіма О'Рейлі, творця терміну Web 2.0, – це бізнес-революція в комп'ютерному світі, викликана переходом до Інтернету як платформи, і є спробою зрозуміти правила ефективного використання цієї нової платформи.

Характерною особливістю Web 2.0 є створення спільноти, члени якої динамічно взаємодіють між собою. Ця взаємодія проявляється, зокрема, в можливості побудови мережі контактів (тобто створення списку знайомих, з якими можна безпосередньо спілкуватися), запрошення знайомих, відправлення приватних повідомлень між користувачами, а також ефективніший потік інформації та знань, що зазвичай здійснюється безпосередньо через форуми та дискусійні групи. У контексті вивчення англійської мови студенти мають можливість об'єднуватися в Інтернет-спільноти, що дозволяє обмінюватися досвідом, інформацією, інтересами. Це забезпечує ефективне досягнення розважальних і професійних цілей на основі комунікаційних стратегій. Саме англійська мова є предметом, який має широку методологію навчання й однією зі сфер, що дозволяє сміливо експериментувати з сучасними технологіями (Kerres, 2006).

Відомим польським проектом дистанційного навчання є модель SPRINT Варшавського університету технологій, що організовує навчання через Інтернет. Розроблена модель була використана в проекті «Заочні дистанційні інженерні курси» (Zaoczne Studia Inzynierskie na Distance), набір на які відбувся у 2001/2002 рр. Тоді було розпочато чотирирічні інженерні дослідження в галузі інформатики (електричний факультет), електроніки та телекомунікацій (факультет електроніки та інформаційних технологій), автоматичної та робототехніки (факультет мехатроніки) та дворічні курси магістратури з комп'ютерних наук (факультет електроніки та інформаційних технологій) (Barczyk, Galwas, 2005, s. 213–222).

У зв'язку з великим інтересом до цього проєкту у 2002/2003 рр. було відкрито Віртуальну політехніку, створену за угодою ректорів семи технічних університетів. Ключовою ціллю цього проєкту було створення банку даних, доступних через Інтернет для студентів усіх університетів-партнерів, а потім – проведення досліджень, використовуючи спільні навчальні матеріали. У проєкті могли брати участь студенти семи закладів вищої освіти: Варшавської політехніки, Білостокської політехніки, Гданської політехніки, Познанської політехніки, Вроцлавської політехніки, Краківської політехніки та Гірничо-металургійної академії.

Безпосередньо для мовних курсів технологію ІКТ почав використовувати Польсько-японський інститут інформаційних технологій. Іноземні мови – це група специфічних предметів, що вимагає вибору відповідного змісту та методів навчання. Вивчення іноземних мов базується на дещо інших формах передачі знань: не у формі лекції, як переважна більшість інших дисциплін, а передусім зосереджується на розвитку комунікативних умінь та навичок тих, хто навчається. На практиці це вимагає систематичного використання сучасних технологій в навчанні іноземної мови, дидактика якої залишається у сфері безперервного експерименту (Rzeźnik, 2005, s. 183–190).

Наразі більшість польських університетів, у яких провадиться підготовка майбутніх учителів англійської мови, використовують платформу Moodle – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище. Вона призначена для об'єднання педагогів, адміністраторів і студентів (учнів) в одну надійну, безпечну та інтегровану систему для створення персоналізованого навчального середовища. Згідно з дослідженням М. Холовецького (2014), загалом серед університетів, які використовували на той час цю платформу, як систему управління навчанням, налічувалося 47 % – із них 84 % в Республіці Польща. У 2019 році цією платформою вже було охоплено 229 країн світу і налічувалося на ній понад 90 тисяч офіційно зареєстрованих сайтів. (Moodle.net, 2019).

Платформа Moodle працює за принципом проєкту OpenSource («відкрите джерело») і була створена в результаті співпраці між особами та установами, які не отримують від неї фінансової вигоди. Особливістю програмного забезпечення OpenSource є його відкритість і можливість внесення будь-яких змін. Інші подібні типи програм охоплюють операційну систему Linux, текстовий редактор OpenOffice і веббраузер Mozilla. Проєкт Moodle розвивається дуже динамічно, тому що адміністратори й викладачі можуть впливати на його форму, і кожна наступна версія програми є досконалішою, ніж попередня. Популярність цієї платформи визначається тим, що Moodle має свою мобільну версію для планшетів та мобільних телефонів (наприклад, Moodle Mobile для SO Android). Існує можливість також доступу Moodle на мобільних пристроях, використовуючи так звані гнучкі графічної схеми. Завдяки цьому, платформа має можливість задовольнити вимоги сучасного мобільного користувача.

Кожна нова версія Moodle завдяки новим опціям реєстрації використовує набагато більший діапазон можливостей, ніж попередні версії, наприклад, для розширеної звітності/сповіщення викладача та учасника курсу, що дозволяє пристосувати дидактичні заходи до здібностей та переваг того, хто навчається. Дуже важливим з точки зору цифрової дидактики є те, що за допомогою різних програмних модулів (плагінів) можна інтегрувати Moodle з робочими середовищами в хмарі (Drive) Cloud, та іншими засобами, що дозволяють онлайн-співпрацю (наприклад, EtherPad), а також знаряддя типу електронного портфоліо (e-Portfolio), які є важливим елементом персоналізованого навчального середовища. Завдяки цьому, за допомогою Moodle можна проводити навчання англійської мови з використанням проєктного методу (Drive, EtherPad), а також автономізувати учасників курсу та застосовувати індивідуальне навчання (ILP, e-Portfolio).

Варто зазначити, що сама платформа Moodle є лише інструментом, застосування якого залежить від рівня компетентності й цифрової грамотності користувачів. Чисто технічна компетентність, на думку М. Пегрума (Pegrum, 2009), є лише фундаментом для компетенцій вищого рівня: інформаційних,

пошукових, співтворчості та ін. Тобто цифрова грамотність не є нульовою, але вона є поступовою: з часом користувач нових медіа переходить на вищий рівень компетентності.

Як результат, логічним рішенням є аналіз потенціалу Moodle, проведений відповідно до напрямку розвитку цифрової грамотності користувача за М. Пегрум – від базового рівня (технічні можливості платформи) до вищих рівнів (платформа як контекст, що відноситься до зміни парадигми) (Turula, 2014, s. 45–63).

Як показує практика, на університетських Інтернет-платформах багато курсів використовуються лише для надання матеріалів у вигляді текстових файлів або презентацій. Серед інших функцій Moodle популярними є форуми й вікторини. Це вказує на те, що викладачі пройшли навчання на університетських курсах, використовуючи лише базові навички у сфері послуг курсу платформи. Причини цього, безумовно, різні. Однією з них може бути обмеження дидактикою подачі й контролю через відсутність готовності учасників змінити освітню парадигму.

Виходячи з власного досвіду А. Турула зазначає, що курси з підтримки платформи дистанційного навчання для академічного персоналу часто є неефективними, оскільки вони не проводяться належним чином. Тренер – зазвичай людина з ІТ-освітою, і рідко дидактик – демонструє переважно технічні можливості платформи без прикладів дидактичного наповнення. Якщо учасник курсу є наполегливим та активно навчається самостійно, він має більші, але не перебільшені можливості для здійснення дистанційного навчання. Встановлення кожного з плагінів, що розширює технічні можливості Moodle, є обов'язком адміністратора університету, який опікується платформою дистанційного навчання.

Потенційно Moodle є джерелом цифрової революції в закладах освіти Республіки Польща. У цьому сенсі платформа також приваблива для студентів, які можуть розвивати цифрові компетенції під час навчального процесу. Крім того різні функції Moodle або інструменти, інтегровані з

платформою за допомогою плагінів, дають можливість практикувати вивчення англійської мови на основі спільного (групового) навчання або індивідуалізації освіти.

Нині дистанційне навчання з використанням Інтернет-технологій динамічно розвивається. Спочатку більше уваги приділялося методології викладання, залишаючи відкритість у технологічних питаннях. Це призвело до відсутності послідовності в роботі окремих інструментів та відсутності співпраці між ними. Дедалі ширший інтерес до ефективних методів дистанційної освіти в поєднанні з досягненнями сучасної комп'ютерної науки та кібернетики сприяє використанню інтерактивних методів. Відповідно, підготовка майбутніх учителів англійської мови в сучасному університеті потребує більше, ніж Moodle. Щоб навчати сучасним способом і мати шанс змінити парадигму, прогнозовану авторами звіту Горизонт 2014 (The NMC Horizon Report, 2014), насамперед необхідно змінити процес планування дидактики шляхом вибору відповідних методів, і вибору інструментів, у тому числі цифрових, що полегшить досягнення цілей з використанням вибраних методів. З огляду на це більшість університетів мають на меті інтеграцію дистанційних систем навчання, систем навчання послуг, системи управління університетами та сховищами навчальних ресурсів.

Прикладом такого інструменту є так званий «організатор шляху навчання» – система, що використовує досягнення штучного інтелекту, регулюючи швидкість доставляння навчального змісту до здібностей того, хто навчається (Organero, Kloss, Merino, 2010).

Іншим прикладом може бути використання освітніх агентів – це додатки, які виконують функції пошуку навчальних матеріалів і надають можливість навчатися у будь-який час за бажанням користувача (Arriaga, Alami, Arriaga, 2003; Dorca, Lopes, Fernandes, 2003, s. 368–369). Серед численних освітніх додатків заслуговують на увагу: Kahoot, QR-код, LearningApps. Kahoot (kahoot.com, kahoot.it) створює інтерактивні вікторини у формі, подібній до комп'ютерних ігор, що, безумовно, робить зміст і відтворення привабливішим.

Програма створення QR-коду може бути використана для прискорення доступу до цифрових завдань або їхньої індивідуалізації. Викладач може готувати кодовані завдання і пересилати студентам QR-коди. LearningApps (LearningApps.org) – онлайн сервіс, який дозволяє створювати різноманітні інтерактивні вправи. Сервіс Learningapps є додатком Web 2.0 і використовується для підтримки освітніх процесів у навчальних закладах різних типів. Конструктор Learningapps призначений для розробки, зберігання інтерактивних завдань з різних предметних дисциплін, за допомогою яких студенти можуть перевірити й закріпити свої знання в ігровій формі. – написати пару слів про цю програму Інтернет-сервіс мультимедійних дидактичних вправ (LearningApps, 2020).

Можна також виділити інтелектуальні системи навчання (ІТС) з використанням методів штучного інтелекту та евристичних алгоритмів (Wiktorzak, Busłowska, 2014). З'явилися альтернативи, серед яких цікавими є Conceptboard – безкоштовний онлайн сервіс для візуальної обробки та роботи в командах, в базовій версії; SkyDrive/OneDrive, особливо відомий користувачам Windows хмарний офіс для збереження інформації; mQlicker – сервіс для швидкого опитування тощо. Щодо переваг та недоліків окремих режимів роботи вони здаються взаємодоповнювальними. Інтерактивні програми, такі як mQlicker, корисні для роботи в добре обладнаному мобільному класі. На початку заняття викладач відкриває віртуальну аудиторію, студенти заходять до неї. Потім викладач ставить питання усно або відкриває попередньо підготовлений набір запитань і просить відповісти, натиснувши відповідь на мобільному телефоні або планшеті. Відповіді з'являються негайно. Всі студенти є активними на занятті, а їхні телефони допомагають у навчанні.

У процесі розвитку Інтернет-технологій змінюється й форма навчальних матеріалів. Зміст освіти стає мультимедійним і інтерактивним, залучаючи все більше й більше ресурсів. Зміни також стосуються систем, що підтримують дистанційне навчання. Передбачається, що в найближчі роки постачальники систем та інструментів дистанційного навчання спрощуватимуть складну

інфраструктуру через віртуалізацію та інтеграцію. Це спрощення дозволить оптимізувати дидактичні ресурси та зробити ці інфраструктури безпечнішими й доступнішими. У свою чергу, це дозволить залишатися конкурентоспроможними й швидко реагувати на майбутні зміни. Все частіше програмне забезпечення буде доступне через Інтернет на основі аутсорсингу (Wiktorzak, Busłowska, 2014).

В університетах Республіки Польща пропозиція навчання через Інтернет стала поширеною кілька років тому, але все ще викликає багато суперечок між викладачами та самими університетськими органами влади. Група ентузіастів, які впроваджують дистанційне навчання, наголошують насамперед на можливостях, створених дистанційним навчанням, що складаються, головним чином, з необмеженого доступу до знань через мережу. Завдяки платформам студенти, які зазвичай не мають можливості навчатися чи вимушені пропускати заняття, можуть використовувати засоби дистанційного навчання.

М. Мехліньська-Паулі (Mechlińska-Pauli, 2008) справедливо зауважує, що впровадження дистанційного навчання не означає, що кожен може навчатися коли, і де, і скільки хоче. Звичайно, кожен, хто навчається, може реалізовувати модулі у зручний для нього час. Як і в традиційних курсах, онлайн курси розробляються відповідно до чітко визначеного графіка, виділяючи певний період часу наприкінці вивчення певної частини матеріалу. Визначення термінів завершення роботи над проєктом, підготовка дослідження або написання завдання спонукає студентів до систематичності навчання не менш ефективно, ніж у традиційному навчанні. Реалізуючи чергові модулі на платформі Moodle, студент виконує низку вправ або різноманітні вікторини, які закінчують кожну тему і які потрібно пройти до визначеної дати. Однак варто додати, що модератор курсу має можливість відстежувати рівень активності осіб, які навчаються на курсі, їхню участь у форумах та правильність відповідей (с. 129).

Самі матеріали, опубліковані в Інтернеті, не змусять студентів залишити заняття, оскільки без коментарів вони не зможуть їм аналізувати, синтезувати або оцінювати. Багато викладачів розміщують мультимедійні презентації на

вебсайтах університету перед лекцією, що дозволяє студентам ознайомитися з предметом обговорюваних питань і таким чином заохочує їх ставити питання після лекції.

Як наголошує М. Єдинак (Jedynak, 2011), ефективність занять дистанційного навчання залежить від багатьох факторів. Передусім, викладач дистанційного курсу повинен знати своїх студентів, контролювати долю їхньої участі та прогрес навчання так само, як це відбувається традиційно в лекційній залі. У цьому контексті важливим питанням є графічний дизайн мовного курсу, який може значною мірою визначити успіх студента. Графічне оформлення має бути привабливим для одержувача, який є цифровим носієм. Форми матеріалів, доступних на електронному курсі, повинні бути різними. Студент повинен мати можливість переглядати різні файли, такі як аудіо та відео, з записаними зразками англійської мови та спілкуватися зі своїм віртуальним лектором, щоб скоригувати зворотню інформацію (с. 1–10).

У зв'язку з цим платформа дистанційного навчання може бути використана для введення лише частини або всього матеріалу, який має бути реалізований окремо кожним студентом або групами студентів. Дистанційне навчання може використовуватися не тільки для розвитку навичок та опанування мовою під час позааудиторних занять, а й під час мовних занять в аудиторії.

Ефективність мовного електронного курсу також залежить від того, чи були чітко визначені цілі курсу, чи були правильно відібрані інструменти, що використовуються для моніторингу успішності студентів. Викладачі, які звикли викладати в традиційному режимі, можуть сумніватися в ефективності електронних курсів. Однак, за результатами дослідження М. Єдинак (Jedynak, 2011), відгуки студентів свідчать, що вони не мають сумнівів і позитивно оцінюють гнучкість такої форми навчання. Дистанційний мовний курс дозволяє їм коригувати темп і час навчання відповідно до їх індивідуальних потреб (с. 4).

До типових перешкод, з якими стикаються організатори дистанційного навчання, відносять, передусім, високі витрати на придбання апаратного та

програмного забезпечення для хорошої мультимедійної студії й відсутність контакту студентів з проблематикою та інструментами інформаційних технологій, спричинену нестачею фахівців дистанційного навчання або коштів на готові освітні програми, доступні на польському ринку.

Викладач, який проводить заняття, повинен набути ІТ-навички хоча б на середньому рівні, що дозволяє йому вибирати й пов'язувати відповідний контент, створювати нові теми на форумі або вводити нову інформацію на платформі. Звичайно, він може скористатися допомогою фахівців з дистанційного навчання (в деяких університетах створені підрозділи, що займаються впровадженням інформаційних технологій, куди входять графічні дизайнери та ІТ-спеціалісти). За відсутності таких викладачі стикаються з необхідністю приймати власні рішення при проведенні дистанційного курсу. На думку М. Мехлінської-Паулі (Mechlińska-Pauli, 2008) це дає можливість впроваджувати авторські рішення, але й вимагає великої кількості часу, витраченого на підготовку дистанційного курсу, незрівнянно більшої, ніж для традиційних курсів.

У контексті нашого дослідження можемо констатувати, що інформаційно-комунікаційні технології є інструментами, придатними для дистанційного навчання й викладання англійської мови, оскільки дають можливість робити все те, що раніше робилося без цифрових інструментів, але швидше, цікавіше, ефективніше.

По-перше, цифрові інструменти замінюють ті, що використовувалися раніше. Наприклад, дошка замінюється на інтерактивну дошку (тобто набір: сенсорна дошка, комп'ютер і проектор). Студент може малювати та підписувати зображення на екрані планшета, а не на аркуші паперу. У цьому випадку викладач приймає рішення щодо навчання на основі використання цифрової техніки або іншої – більш традиційної.

По-друге, відкриваються можливості пошуку матеріалів англійською мовою не виходячи з аудиторії. Раніше це потребувало огляду преси в бібліотеці. Тепер завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій це здійснюється через Інтернет-пошукову систему. Знайдений текст

можна надрукувати або надіслати студентам у цифровій версії. Раніше студенти могли писати листи колегам за кордон і чекати кілька тижнів на відповідь. Цифровий лист досягає адресанта за кілька секунд.

Нині вже не потрібно приносити важкі словники на заняття з англійської мови – можна використовувати Інтернет-словники іноземних мов чи мобільні аплікації. Цифрові бібліотеки іноземної мови забезпечують вибір літературних текстів, фрагменти яких можна прочитати й обговорити на занятті.

По-третє, немає вікових, часових і територіальних обмежень у використанні цифрових ресурсів. Студенти університетів у Республіці Польща та в Канаді можуть одночасно працювати на інтерактивній дошці. Підготовка до відеоконференцій, що організуються з іноземними партнерами, мотивує вивчити мову більше, ніж будь-яка робота, виконана за рекомендацією викладача, тому що в цьому віці група однолітків має найсильніший вплив на поведінку і мотивує до зусиль. Працюючи на сторінці BBC (pronunciation tips) можна правильно налаштувати мовний апарат і вдосконалити англійську вимову.

Таким чином, можна виділити два основних напрями використання ІКТ для вивчення та викладання англійської мови. Перший – це доступ до ресурсів іноземними мовами (словники, бази даних, тести, фільми, служби новин тощо). На заняттях можна активно використовувати всі ці дидактичні матеріали. Ігри, пісні, фільми, які студенти використовують у неформальному вивченні англійської мови, переважно як розваги, можуть стати основою для формального вивчення культури країни, мову якої вивчають. Роль викладача полягає в тому, щоб заохочувати студентів читати лірику, співати пісні, які сподобалися, дивитися фільми іноземною мовою з субтитрами мовою оригіналу, ділитися враженнями від почутого й побаченого.

Другий – це можливість спілкування та співпраці викладача зі студентами й студентів між собою. Понад півмільйона студентів у Європі співпрацюють в програмі e-Twinning. Вони беруть участь у проєктах, переписуються через електронну пошту, розмовляють через комунікатори, разом створюють блоги,

обмінюються підготовленими матеріалами тощо. При цьому вони використовують мережеве програмне забезпечення.

Не менш важливою є роль ІКТ у професійному розвитку викладачів. Вони мають доступ до іноземних мовних ресурсів та вебсайтів з готовими навчальними матеріалами через Інтернет, мобільні пристрої, соціальні мережі, англomовні фільми, серіали, інформаційні сервіси та книги. Крім того, співпраця з іншими викладачами в міжнародних проєктах і можливість поділитися самостійно підготовленими матеріалами також є постійним вдосконаленням мови й майстерності.

Як показує практика, в разі належного використання цифрових інструментів під час занять з англійської мови не існує ризику дегуманізації викладання. Використання зарубіжних цифрових матеріалів за межами занять – це, з одного боку, розвага та пізнання іншої культури, з іншого боку, підвищена експозиція іноземної мови. Перегляд фільмів іноземною мовою, прослуховування пісень, читання віршів, і навіть відтворення деяких комп'ютерних ігор сприяє вдосконаленню здатності розуміти тексти, розширенню лексики, запам'ятовуванню граматичних структур і вдосконаленню вимови в різних її версіях. Крім того, мобільні технології, передусім телефони й планшети, забезпечують контакт з іноземною мовою в будь-якому місці, у будь-який час, включаючи сайти соціальних мереж.

Ті, хто переходить на вищий рівень мовних навичок можуть використовувати звукові редактори (зокрема, Audacity) або редактори фільмів (зокрема, Windows Movie Maker), редагуючи самостійно записаний фільм про своє власне місто і готувати розповіді іноземною мовою. Погоджуємося з думкою Е. Гаєк (Gajek, 2015), що це трудомістке завдання, адже воно вимагає підготовки висловлювань, неодноразовому їх повторюванню, що сприяє запам'ятовуванню довгих фраз. Крім того, фільм, підготовлений самостійно, може підвищити як його власний рейтинг, так і закладу освіти. Незалежне створення навчальних матеріалів є спільним у міжнародних проєктах, що проводяться за участю студентів. Вони готують матеріали про себе, свою групу, заклад освіти, місце,

де вони живуть, і в залежності від теми проєкту про природу, історію, культуру, мистецтво тощо. Вони передають їх партнерам проєкту, розвиваючи при цьому мовні, міжкультурні, технічні та предметні компетенції.

Таким чином, можемо підсумувати, що засоби дистанційного навчання дозволяють розширити й збагатити спектр видів, форм і методів підготовки майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти, детальний аналіз яких представлено в наступному підрозділі.

2.3. Види, форми й методи підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в університетах Республіки Польща

Розвиток інноваційних технологій зумовлює заклади вищої освіти упроваджувати нові й ефективні види, форми й методи навчання, використовуючи сучасні досягнення науки й техніки. Залежно від використання технічних засобів, а також ступеню розподілу часу між традиційними та дистанційними заняттями, у підготовці майбутніх учителів англійської мови можна виокремити такі основні види дистанційного навчання: електронне (e-learning), мобільне (m-learning), гібридне або змішане (b-learning). Кожен із цих видів передбачає застосування певних форм і методів. Вони є важливим елементом у дидактичній системі організації навчання «мета – зміст – засоби – умови – прийоми – методи – форми – результат».

Форми й методи роботи на занятті слід відрізнити від форм і методів організації освітнього процесу як зовнішнього вираження узгодженої діяльності викладача та студента, що здійснюється у встановленому порядку та режимі. Згідно з Законом «Про вищу освіту», освітній процес у закладах вищої освіти здійснюється за такими формами: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи. Основними видами навчальних занять у закладах вищої освіти є: лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація (Закон, 2014).

Натомість у педагогіці не існує чіткого розмежування форм і методів роботи на занятті. Не будемо розглядати різні точки зору стосовно дефініцій та класифікації форм і методів загалом. Візьмемо до уваги, що у викладанні іноземних мов категорія форми й методи навчання дає відповідь на головне питання дидактики в цілому та методики викладання іноземних мов «як навчати?». Попри існування багатьох дефініцій форм і методів навчання, спільним є характеристика їх через способи взаємопов'язаної діяльності викладача та студентів, які: 1) дають змогу тим, хто навчається, опанувати соціальний досвід; 2) сприяють визначенню ефективних для конкретних умов засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю щодо досягнення мети навчання. Кожна з цих двох ознак є суттєвою і, взята окремо, може виступати достатньою основою для виокремлення форм і методів навчання (Артюшина, Журавська, Колесніченко, 2008, с. 82).

Серед найпопулярніших методів навчання англійської мови зарубіжні вчені виокремлюють такі: аудіолінгвальний, аудіовізуальний, граматично-перекладницький метод, метод соціалізованого навчання, метод навчання когнітивного коду, прямий метод, метод мовного занурення, усний підхід та ситуативне вивчення мови, мовчазний метод, сугестопедія, природний підхід, діяльнісний підхід, метод екстенсивного навчання читання, комунікативний метод та інші (Brown, с.14). Вітчизняні науковці наголошують, що сучасні цілі навчання іноземних мов можуть бути досягнуті лише за умови реалізації комунікативного методу (О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, С. Ніколаєва, Л. Панова, І. Андрійко, С. Тезікова та ін.). У процесі навчання за комунікативним методом у студентів формується іншомовна комунікативна компетентність, тобто вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно всі справи й завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (Бігич, Бориско, Борецька, 2013, с. 122).

Найважливішою характеристикою комунікативного методу навчання іноземної мови є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які

реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія учасників освітнього процесу проходить у найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. Застосовуються опори різних видів: змістові й смислові, словесні й зображальні, що допомагають керувати змістом висловлювання (текст, мікротекст, план, логіко-синтаксична схема), а також засвоювати граматичний матеріал; мовні ігри, що дають змогу спілкуватися в різних соціальних контекстах і в різних ролях (там само, с. 124).

Використання форм і методів залежить від етапів навчального процесу. Навчальний процес з іноземної мови передбачає три основні методичні етапи: етап презентації нового іншомовного матеріалу, етап тренування та етап практичного застосування засвоєного матеріалу у процесі спілкування. На різних етапах варто використовувати доцільне поєднання методів і форм з засобами дистанційного навчання. Аналіз наукових джерел з методики викладання англійської мови дає змогу узагальнити форми, методи й засоби, які можна застосовувати на кожному етапі.

Проаналізуємо детальніше кожен вид дистанційного навчання у взаємозв'язку з формами, методами й засобами.

Електронне навчання. Протягом останнього десятиліття найбільше уваги в польській науковій літературі приділено електронному навчанню (англ. e-learning – скорочення від electronic learning). Це система навчання за допомогою інформаційних, електронних технологій. Зазначимо, що польські науковці часто тлумачать такий вид навчання як синонім дистанційного (тобто навчання з застосуванням комп'ютера), або мережеве навчання, віртуальне навчання, мультимедійне навчання. Це співзвучно з визначенням фахівців ЮНЕСКО «e-Learning – це навчання за допомогою Інтернет і мультимедіа». Цей термін охоплює сукупність процесів, пов'язаних передусім з викладанням і навчанням в Інтернет-середовищі та з допомогою сучасних ІТ (Hyla, 2007, с 19). Однак, як засвідчує практика, тут можна використовувати не лише мережу Інтернет, але й такі технології, як інтранет, екстранет, аудіо/відео матеріали, інтерактивне телебачення.

Прикладом використання електронного навчання у підготовці майбутніх учителів англійської мови була у свій час така форма обміну знаннями як віртуальна конференція *Slanguages* (2008). Це щорічна подія, що збирає дослідників та учнів іноземних мов у *Second Life*. Під час 24-годинної конференції спікери обговорюють питання вивчення іноземної мови та культури у тривимірному віртуальному світі. Єдина умова для участі в конференції – наявність власного аватара у *Second Life* (Mechlińska-Pauli, 2008, с. 125).

Нині електронне навчання представляє такі інноваційні методи, як наприклад, Вебквест (*WebQuest*), е-Портфоліо (*ePortfolio*) та ін. Вони демонструють приклад інтеграції ІКТ з наявними ситуаційними педагогічними технологіями (рольові, ділові ігри, кейс-технології). Вебквест у педагогіці – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якої використовуються інформаційні ресурси Інтернет (Гуревич, 2013, с. 217). Метод Вебквесту є спеціалізованою формою проєкту, тісно пов'язаною з формуванням навичок студентів у галузі формування знань на основі джерел Інтернет-мережі. Так само, як кожен проєкт, він передбачає самостійну роботу студентів, спрямовану на відбір інформації в мережі, а також виконання завдань з використанням мультимедії та Інтернету.

Для досягнення максимального ефекту навчання кожний Вебквест повинен мати чітку структуру, кожен елемент відповідає конкретним функціям, що обумовлює досягнення поставлених навчально-виховних цілей. Етапи Вебквесту детально описані М. Кадемією (2015, с. 326–327) та Р. Гуревичем (2013, с. 217–218). Загалом, на нашу думку, Вебквест може бути використаний як інструмент, що підтримує та збагачує навчання *eLearning*. Існує також додаткова можливість використання Вебквестів – для проведення міждисциплінарних іспитів в університетах у режимі онлайн або як інструмент для підготовки зовнішніх іспитів шляхом введення завдань, спрямованих на синтез матеріалу з певної теми або частини навчального матеріалу.

Інший метод – е-Портфоліо дозволяє майбутнім учителям англійської мови створювати й управляти цифровим набором об'єктів, що показують їхні

знання й навички, а в подальшій перспективі формують їхню компетентність в обраній галузі (Wilk, Szafranics, 2010, с. 24). Зазвичай, Портфоліо оформляється у вигляді творчої теки студента з додатком його робіт, що представлені у вигляді текстів електронних версій, фотографій, відеозаписів. Портфоліо також може бути представлене у вигляді текстів висновків, рецензій, відгуків, резюме, есе, листів та ін. М. Кадемія наводить перелік робіт, що можуть включатися до Портфоліо студента (2015, с. 326). Портфоліо такого типу дає широке уявлення щодо динаміки навчальної та творчої активності студента, характеру його професійної спрямованості.

Міжкультурні онлайн-обміни, які зазвичай називають телекомунікаціями або е-співпраця (ang. telecollaboration), означають дистанційне навчання через різноманітні комунікатори/месенджери Інтернету. Завдання таких електронних засобів комунікації полягає в тому, щоб дати можливість студентам, які проживають у віддалених районах земної кулі, вивчати мови разом та обмінюватися культурним досвідом (O'Dowd, 2011, s. 342). У цьому контексті набуває популярності нині дистанційний тандем (Tandem language learning). Цей метод вивчення англійської мови заснований на взаємному мовному обміні між партнерами, які працюють в парах. Він широко використовується як частина навчального процесу в мовних школах і закладах вищої освіти.

Tandem-проекти проводяться у закладах вищої освіти Республіки Польща. Один з таких проектів був проведений на кафедрі прикладної лінгвістики університету Марії Кюрі-Склодовської в Любліні в тандемі зі студентами англійської філології з Інституту викладання іноземної мови університету Богазічі (Босфорський університет), Стамбул (Туреччина) (там само, с. 184). Схема такого обміну подана в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Схема обміну між групами студентів педагогічних навчальних закладів спеціальностей іноземні мови в Республіці Польща

Етап проєкту (тижні)	Завдання	Запропоновані інструменти	Тип дидактичного завдання
1. 1-3	Презентація групи	Prezi, Slide, Rpacket, Gloster, Screencast-O-Matic, Podomatic	Обмін інформацією
2 а. 4-5	Конспект дидактичного завдання	Блоги, wiki, мобільні додатки, подкасти	Створення спільного продукту
2 б. 6-7	Оцінка робочої версії завдання (партнерська група)	Публікування завдань на вебсторінках груп учасників.	Порівняння та аналіз
2 в. 8-9	Удосконалення завдання відповідно до інструкцій	До вибору	Створення спільного продукту
3. 10-11	Виконання завдання з погляду учня	Як у завданні	Створення спільного продукту
4. 12-13	Оцінка проєкту	Мультимедійна презентація	Порівняння та аналіз. Створення спільного продукту

Джерело: узагальнено автором на основі Kurek, 2013; Turula, 2014)

У рамках міжкультурного онлайн-обміну, що відбувся у травні-червні 2014 року, дев'ять студентів англійської філології Краківського педагогічного університету розпочали співпрацю з групою з тринадцяти студентів з університету Санта-Барбари (Каліфорнія, США). Обмін був організований за дещо іншою моделлю, ніж представлена вище, оскільки вона базувалася на проєкті «Культура» (Cultura). Це міжкультурний проєкт, який об'єднав студентів в Інтернеті, щоб допомогти їм зрозуміти культуру один одного. Такий обмін зазвичай базується у мовному середовищі за участю двох вчителів-партнерів і двох груп студентів з двох різних культур.

З досліджень, проведених різними установами та організаціями, випливає, що e-learning є не менш ефективним, ніж традиційне навчання. Під час електронного навчання викладач не має безпосереднього контакту зі студентом, це не є проведення заняття в певний час – студент самостійно обирає потрібний формат доставляння знань і швидкість їх передачі. Електронне навчання дозволяє керувати процесом навчання, контролює швидкість передачі знань, забезпечує контроль успішності, індивідуалізує процес навчання і робить його цікавим, вводячи мультимедійні форми передачі. З іншого боку, під час реалізації проєктів електронного навчання доводиться враховувати високу вартість професійних вебплатформ, необхідного обладнання та його технічну підтримку. Як недолік можемо зазначити відсутність у студентів сильної мотивації та готовності до навчання, необхідність володінням комп'ютером, а також доступом до Інтернету, брак особистої інтеграції, яка має бути під час традиційного навчання, а також проблеми з перевіркою ефективності навчання.

Мобільне навчання (m-learning). Протягом останніх років у дистанційному навчанні майбутніх учителів англійської мови все частіше використовуються мобільні пристрої. Характерною рисою цих пристроїв є безпроводна комунікація. Контакт особи, яка навчається, з матеріалом здійснюється через пристрої типу ноутбук, мобільний телефон, смартфон або ПК та ін.

Нова парадигма мобільної освіти, що називається аббревіатурою англomовного терміну *m-learning*, визначається в науковій літературі таким чином: «*m-навчання* (або мобільна освіта) слід розуміти як широкий спектр освітніх можливостей, створених поєднанням мобільних технологій, бездротових мереж і технологій електронного навчання» (Hojnacki, 2006, s. 26).

В академічній освіті тривалий час проводяться дослідження з ефективності *m-навчання*, яке в більшості випадків доповнює можливості електронного навчання. Е. Любіна наголошує, що «фахівці з електронного навчання високо цінують використання мобільних пристроїв у освітньому, як у технічному плані (привабливість для викладання, педагогічну цінність, взаємодію, стимулювання мотивації студентів, гнучкість у наданні контенту), так і в плані зниження витрат» (Lubina, 2007, s. 28; Kuźmicz, 2012, s. 131).

Мобільну освіту, як у випадку класичних систем електронного навчання, можна здійснювати за допомогою освітньої платформи. Ця інтегрована інформаційна система є дистанційним навчальним середовищем з використанням програмного забезпечення для управління електронними курсами/електронною підготовкою – LMS (ang. Learning Management System). Існують також електронні навчальні платформи (*e-learning suite* – так звані електронні навчальні комплекти), які оснащені функціями, призначеними виключно для програм мобільного навчання (Hyla, 2005, s. 125).

Надзвичайно важливими з теоретичної точки зору є нові аспекти мобільного віртуального освітнього середовища, підкреслені В. Суисловою та Т. Кроліковським, які припускають, що: «ідея *m-навчання* полягає у створенні мобільного середовища, в якому і студент і викладач не обмежені даною навчальною програмою, не залежать від місця викладання (наприклад, аудиторії або класу), в якому вони повинні навчатися (студент) або готувати дидактичні матеріали (викладач)» (Susłow, Królikowski, 2005, s. 12).

Однією з форм підвищення привабливості навчання майбутніх учителів англійської мови є гейміфікація, яка використовує доступ до електронних пристроїв, таких як планшети та телефони. Освітній потенціал цифрових ігор

був помічений у вісімдесятих роках минулого століття (Sharrock, Watson, 1985; Phillips, 1987; Crookall, Oxford, 1990; Hubbard 1991). Пізніше з'явилася відмінність між іграми, призначеними для вивчення мови, які являють собою середовище синтетичного мовного занурення (Sykes et al. 2008), та комерційних ігор (COTS), в яких просто використовується іноземна мова (VAN ECK, 2010; MMORPGs; Thorne et al., 2009; Rankin et al. 2006, Lantolf, Thorne, 2006). Дослідження Ї. Тургута та І. Пелфна (2009) показують, що навіть маленькі діти швидко і легко засвоюють лексику.

Сьогодні викладачі також мають чимало можливостей збагатити традиційну діяльність контентом з вебсайтів, які використовуються для викладання різних аспектів іноземних мов. Так, сайт Кембриджського університету пропонує багато завдань для вдосконалення англійської вимови. Ці завдання можуть виконуватися індивідуально або в групах у формі змагання між студентами. Крім того, викладач може використовувати багато готових матеріалів для вдосконалення англійської вимови, використовуючи мовні ігри та вікторини, а також багато інтерактивних завдань, які можуть бути застосовані викладачем за допомогою інтерактивної дошки. Інші вебсайти – British Council, ESL Games.com – пропонують різні мовні вправи, завдання та ігри з англійської граматики, лексики та вимови (British Council, 2020; ESL games, 2020).

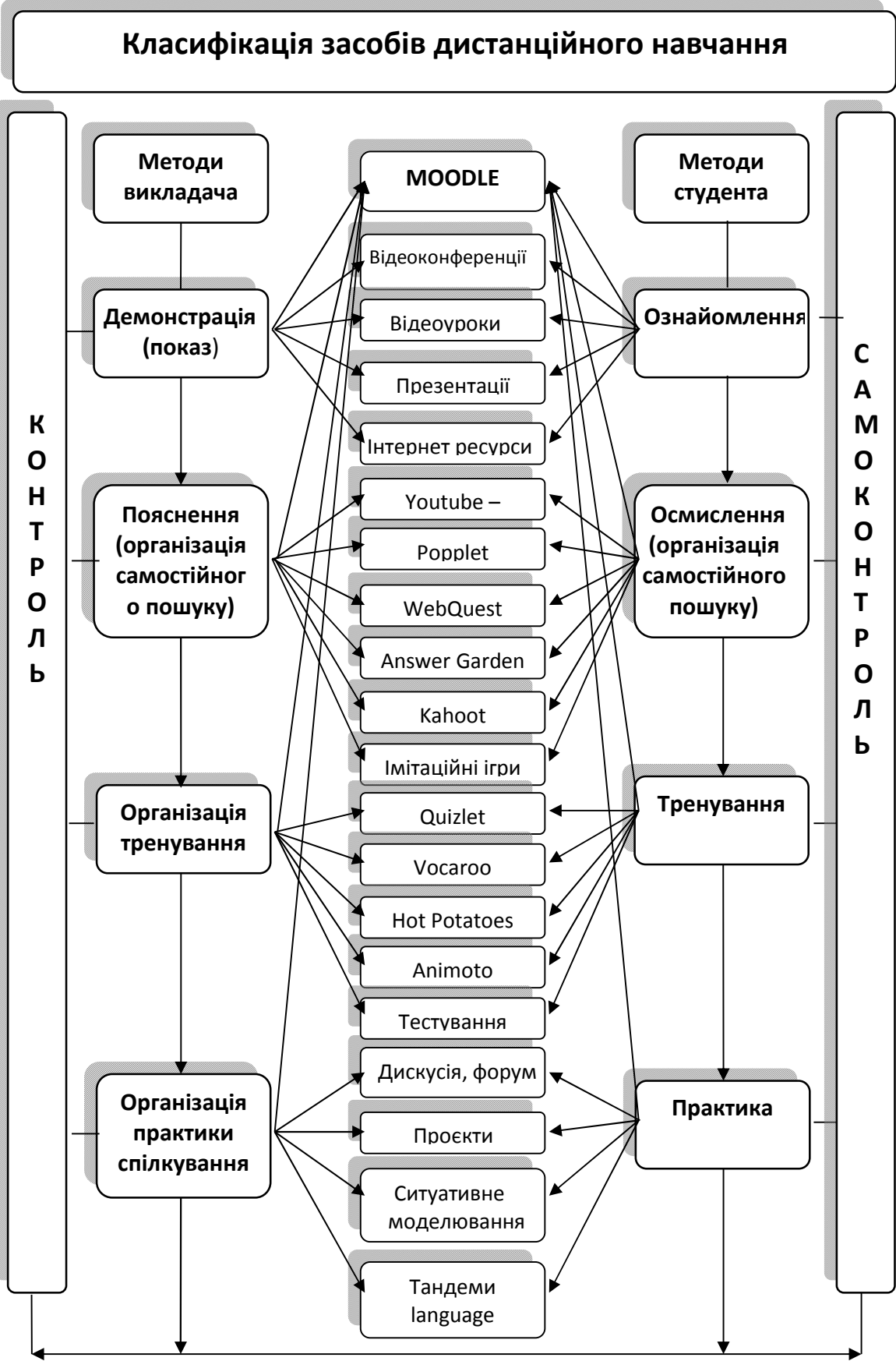
Для викладання англійської мови все частіше використовуються такі Інтернет-інструменти, як Quizlet, Kahoot, AnswerGarden, Popplet, Animoto, Vocaroo, Voki, Hot Potatoes.

Quizlet – це безкоштовний онлайн сервіс, який дозволяє легко запам'ятовувати будь-яку інформацію (слова), яку можна представити у вигляді навчальних флешкарток. Викладач створює інтерактивний матеріал – власні картки, додаючи до них картинки й аудіо файли, потім студенти виконують вправи чи грають в ігри, запам'ятовуючи цей матеріал. Навчальні ігри «Kahoot» – це створені користувачем/викладачем вікторини з множинним вибором, до яких можна отримати доступ через веббраузер або додаток Kahoot.

AnswerGarden – це мінімалістичний інструмент зворотного зв'язку як навчальний інструмент або як творчий інструмент мозкового штурму. Popplet – це інструмент для iPad та Інтернету для мозкового штурму та організації різних навчальних ідей. Animoto – онлайн інструмент для створення відео; Vocaroo – онлайн сервіс для запису голосу. Hot Potatoes – це інструмент для створення вебквет всіх видів, від кросвордів і до вправ на заповнення пропусків у тексті. Багато з них дозволяють викладачу створювати власний зміст курсу.

Нині, як засвідчує практика, суттєві відмінності між m-learning та e-learning стираються. Статистика на сьогодні день показує, що обидва види дистанційного навчання мають певний потенціал у зміні парадигми освіти, завдяки діалогу викладача і студента. Відтак засоби дистанційного навчання можна класифікувати згідно з методами викладача і методами студента (рис. 2.4.).

На основі дослідження, проведеного М. Єдинак (Jedynak, 2018), значна частина викладачів оцінили систему дистанційного навчання зручнішу в порівнянні з традиційним навчанням, хоча зазначили, що підготовка занять в системі дистанційного навчання настільки ж трудомістка, як підготовка до традиційних занять в аудиторії. Проте, серед викладачів, які брали участь в опитуванні, були й такі, які висловили сумніви щодо дистанційного навчання. Вони вважають що, по-перше, зміст дистанційних занять не може бути таким же, як традиційних; по-друге, на дистанційних заняттях не вистачає вербальної комунікації зі студентами, активного обговорення значень різних термінів та інтерпретації явищ шляхом запитань-відповідей; по-третє, їм не вистачає невербального спілкування, яке, на думку респондентів, тільки на традиційних заняттях може бути природним зворотним зв'язком, який базується на поведінці студента (Jedynak, 2018, с. 78).



2.4. Класифікація засобів дистанційного навчання

Джерело: узагальнено автором на основі (Ніколаєва, Гапонова, 2004).

Ми цілком погоджуємося, що поява покоління цифрових аборигенів в університетах вимагає від викладачів іноземних мов внесення змін до дидактичного процесу. Однак, слід наголосити, що покладатися виключно на дистанційні технології в цьому процесі не варто, особливо у вивченні іноземної мови, де реальна взаємодія з її користувачами особливо важлива. Варто розглянути змішану модель мовних занять, у якій викладач може використовувати як віртуальні, так і реальні середовища. У цій моделі найкраще працює гібридний метод, що поєднує традиційне навчання з елементами електронного курсу.

Змішане (гібридне) навчання (ang. blended learning). Термін відноситься до виду навчання, що поєднує дві або декілька освітні стратегії, наприклад, пряме/очне навчання (в англійській термінології відоме як face-to-face, або F2F) і дистанційне. Прикладом цього виду є програма Cisco Networking Academy, що функціонує в Республіці Польща з 2000 року. Вона пропонує студентам можливість отримати теоретичні й практичні знання в галузі проектування, розробки й обслуговування комп'ютерних мереж. Знання тут передаються за допомогою різних методів навчання. Крім традиційних лекцій, проводяться численні лабораторні заняття, і застосовується весь набір засобів та інструментів – від інформаційних технологій, Інтернет, мультимедіа для самостійного отримання знань.

У нинішніх умовах змішане навчання знаходить найбільше застосування в процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови в Республіці Польща. Крім того, змішане навчання використовується як одна з форм додаткових занять, курсів і тренінгів. Дуже часто ця форма навчання використовується у підготовці майбутніх учителів англійської мови, що передбачає поєднання електронного, мобільного і традиційного навчання. Воно застосовується і рекомендується в ситуаціях, коли електронне навчання не дає змоги досягти поставлені цілі, зокрема, під час практики. Тобто його можна використовувати там, де є необхідність формування практичних навичок під час лабораторних занять.

Поєднання методів традиційного навчання з дистанційними методами, з одного боку, активізує освітній процес вищої школи, з іншого боку, значно полегшує організацію цього процесу, оскільки дає можливість студентам вибрати час і місце виконання завдань та знижує витрати, не вимагаючи частих зустрічей на традиційних заняттях. Однак гібридне навчання не є довільним поєднанням традиційної та дистанційної освіти. Згідно з прийнятими принципами, воно охоплює методи, спрямовані на формування навичок, умінь та компетентностей, які повинні розвиватися безперервно та систематично. Замість великих порцій знань, представлених у традиційному навчанні, тут контент подається невеликими порціями, що полегшує вбудовування освітнього процесу в повсякденні обов'язки того, хто навчається.

У системі вищої освіти Республіки Польща найчастіше використовуються трьох або п'ятиетаповий графік навчання, в якому чергуються дистанційна і традиційна форми навчання. Наприклад:

- I етап – електронне навчання, що охоплює основні теоретичні питання. Метою цих занять є вирівнювання знань учасників, а також придбання знань, необхідних для наступного етапу;

- II етап – традиційне навчання, що опирається на знаннях, отриманих на першому етапі. На цих заняттях є можливість виробити різного роду навички, у тому числі навички міжособистісного спілкування;

- III етап – електронне навчання, спрямоване на закріплення, повторення та доповнення отриманих знань (Maciejewska, 2008, s. 93).

Загалом можемо підсумувати, що серед видів навчання, які найчастіше використовуються в підготовці вчителів англійської мови Республіки Польща домінує змішана модель навчання (ang. blended learning). Це поєднання традиційної моделі освіти та дистанційної освіти. У цій моделі студент бере участь у традиційних заняттях, що проводяться в університеті, і має можливість використовувати зміст/контент, який зазвичай надається через Інтернет.

Багато завдань з використанням нових технологій на заняттях іноземної мови, вимагають від майбутніх учителів активізувати свою автономну

поведінку і творчість. Однак слід зазначити, що автономія студента не завжди повинна розвиватися за допомогою нових технологій. Традиційні методи також дають майбутнім учителям англійської мови широкий спектр можливостей демонструвати автономію, що проявляється в пошуку вихідних матеріалів самостійно або у створенні оригінальних розв'язань різних проблем. Незалежно від моделі навчання (дистанційного або змішаного), для них важливо дотримуватися точно такої ж програми, що застосовувалася б до традиційного курсу в аудиторії. Саме тому польські науковці й практики, обговорюючи причини, з якими стикаються сучасні студенти, вбачаючи їх переважно в навчальних програмах, не пристосованих до потреб студента (Lewiński, 2010; Jedynak, 2018). Відтак, вважаємо доцільним присвятити окремий підрозділ порівняльному аналізу освітніх професійних програм підготовки майбутніх учителів англійської мови в Україні та Республіці Польща.

2.4. Порівняльна характеристика освітніх професійних програм підготовки майбутніх учителів англійської мови в університетах Республіки Польща і закладах вищої освіти України

Наступним кроком нашого дослідження було вивчення змісту освітніх професійних програм (ОПП) підготовки майбутніх учителів англійської мови в університетах Республіки Польща та в закладах вищої освіти України з метою узагальнення спільних і відмінних підходів та виявлення конструктивного досвіду. Досягнення цієї мети відбувалося шляхом розв'язання таких завдань:

- вивчення офіційних сайтів закладів вищої освіти Республіки Польща та України, в яких здійснюється підготовка майбутніх учителів англійської мови;
- виокремлення низки закладів вищої освіти, на сайтах яких розміщена інформація про ОПП підготовки майбутніх учителів англійської мови;
- аналіз ОПП, їх співставлення й узагальнення, виявлення спільних ознак і відмінностей у підготовці майбутніх учителів англійської мови в закладах вищої освіти Республіки Польща та України.

Для вивчення польського досвіду підготовки майбутніх учителів англійської мови (як основної іноземної) на організаційному й змістовому рівнях нами було проаналізовано чинні навчальні програми таких університетів Республіки Польща, як:

- Центр підготовки вчителів англійської мови та європейської освіти Варшавського університету (Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, CKNJOiEE, 2020);

- Університет імені Адама Міцкевича у Познані (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, UAM, 2020);

- Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2020);

- Факультет англійської філології Лодзького університету (Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego, 2020).

Основним критерієм вибору зазначених вище закладів визначено доступність потрібної інформації та відповідної документації на їхніх офіційних сайтах. З огляду на неможливість у рамках окресленої кваліфікаційної роботи (кандидатської дисертації) здійснити повний аналіз програм усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів, ми сконцентрували увагу на ОПП підготовки майбутніх учителів англійської мови (як основної іноземної) денної форми навчання освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр».

Насамперед звернемо увагу на нормативні документи, що регулюють галузь освітньої підготовки майбутнього вчителя англійської мови. Оскільки Польща є активним учасником Болонського процесу, вона активно впроваджує реформи в педагогічній освіті, розробляючи сучасні стандарти якісної професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови, що допомагає розширити міжнародні зв'язки, підготувати мобільних випускників та підвищити престиж національної освіти. Зміни до «Закону про систему освіти», внесені 27 липня 2012 року (Polska. Ustawa, 2012) стали основою для переходу навчальних закладів на нові освітні стандарти задля досягнення нової сучасної якості освіти, створення умов для забезпечення розвитку базових якостей особистості

– ключових компетентностей. У результаті цих змін з'явилися модернізовані стандарти підготовки вчителя, що істотно змінили зміст педагогічної освіти Республіки Польща. Основні положення представлені в Таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Опис модулів, мінімальної кількості годин, занять, практики та кредитів ECTS, визначених Стандартом педагогічної освіти за 2012 рік

Модулі	Компоненти модуля	Кількість годин	Кредити ECTS
Модуль 1. Підготовка до викладання першого (основного) предмета	Підготовка здійснюється згідно описом результатів навчання для реалізованого напрямку підготовки	Згідно стандарту для напрямку підготовки	Згідно стандарту для напрямку підготовки
Модуль 2. Психолого-педагогічна підготовка	1. Загальна психолого-педагогічна підготовка	90	10
	2. Психолого-педагогічна підготовка для даного освітнього етапу	60	
	3. Практика	30	
Модуль 3. Підготовка у сфері навчання	1. Основи дидактики	30	15
	2. Навчання предмета	90	
	3. Практика	120	
Модуль 4. Підготовка до вивчення другого (додаткового предмета)	1. Мериторична (предметна) підготовка		10-15
	2. Навчання предмета	60	
	3. Практика	60	
Модуль 5. Підготовка у сфері спеціальної педагогіки	1. Спеціальна психолого-педагогічна підготовка	140	25
	2. Спеціальне навчання	90	
	3. Практика	120	

Джерело: Polska. MEN. 2012.

Після прийняття нового Закону «Про вищу освіту і науку» (2018) (Polska. Ustawa, 2018) та подальших нормативно-правових документів, зокрема Розпорядження Міністра науки та вищої освіти від 25 липня 2019 року щодо Стандарту підготовки до професії вчителя (Polska. MEN. Rozporządzenie, 2019), стандарти також зазнали змін. Загальні рекомендації зі створення освітніх професійних програм стосувалися таких основних питань, як кількість семестрів, профіль навчання, кількість балів за ECTS, необхідних для завершення навчання, кількість годин занять, включаючи професійну практику та наукові й мистецькі дисципліни. В оновленому документі зазначено, що профільне навчання проводиться за двома програмами:

1) загальноуніверситетською навчальною програмою, яка охоплює заняття або групи занять, пов'язані з науковою діяльністю, що здійснюється в університеті з наукової чи художньої дисципліни згідно з напрямом навчання;

2) практичною навчальною програмою, яка охоплює заняття або групи занять, що розвивають практичні навички,

Кількість балів ECTS на першому рівні (бакалавр) не може бути меншою, ніж 180. Професійні практики проводяться в дитячих садках, початкових та середніх школах, психолого-педагогічних консультаційних центрах та інших закладах освітньої системи, що надають підтримку учням, батькам, опікунам чи вчителям. Зазначено, що практика не може проводитися з використанням методів та прийомів дистанційного навчання. У таблиці (Додаток Е-1) візуалізовано опис модулів навчання, визначених оновленим Стандартом педагогічної освіти на 2019 рік.

Практичну реалізацію Стандартів можна детальніше розглянути на прикладі аналізу програм вибраних закладів. Так, *освітня програма «Англійська філологія, першого ступеня навчання (бакалавр). Спеціальність: учитель» факультету англійської філології Лодзького університету (Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego, 2020)* розрахована на 6 семестрів і складається з 5 модулів: I. Загальноуніверситетський, II. Професійний, III. Професійний, IV. Додаткові предмети, V. Вибіркові предмети (Додаток Д-1).

Загальноуніверситетський модуль охоплює предмети профілю англійської філології, на які виділено 149 кредитів (1499 годин). Це складає 87% від загальної програми. Варто зазначити, що на 1 кредит ECTS розраховано 15 годин занять. До Професійного модуля II та III згідно з «Розпорядженням Міністра науки та вищої освіти від 25 липня 2019 року щодо стандарту підготовки до професії вчителя» входять предмети напряму психолого-педагогічної підготовки обсягом 29 кредитів (465 годин) – це 16% загальної складової програми навчання. До додаткових предметів входять предмети «Емісія голосу» та «Етика професії вчителя» – 2 кредити (30 годин), що становить 1,66%. Щодо практичної складової навчальної програми, яка охоплює заняття або групи занять, що розвивають практичні навички, то вона складає 167 кредитів ECTS – це 93% загальної складової програми. До вибіркового модуля – 3 кредити (90 годин) входять дисципліни загальноуніверситетські та фізичне виховання (Додаток Е-2).

Професійна (педагогічна) практика майбутнього вчителя англійської мови на першому бакалаврському рівні факультету англійської філології Лодзького університету проходить у початковій школі. Вона складається з середньорічної психолого-педагогічної практики та постійної психолого-педагогічної практики. Педагогічна практика в середині року є частиною науково-дидактичної програми навчання за спеціальністю та підлягає обов'язковому зарахуванню. Вона триває 120 годин у повному циклі навчання. Постійна педагогічна практика є частиною дослідницької та навчальної програми педагогічної спеціальності й також підлягає обов'язковому зарахуванню. Студенти проходять практику в 3-6 семестрах. На проходження практики виділено 8 кредитів ECTS (150 годин) – це 4,44%.

Освітня програма «Англійська філологія, першого ступеня навчання (бакалавр). Спеціалізація: вчитель» факультету англійської філології Університету імені Адама Міцкевича в Познані (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, UAM, 2020) розрахована на 6 семестрів та складається з 4 модулів: I. Базовий, II. Додатковий, III. Професійна підготовка, IV. Вибір-

кові предмети. Обсяг кредитів – 180,5, загальна кількість годин – 2410. Один кредит може охоплювати 10, 15 або 30 годин. Всі предмети оцінюються шляхом заліків або іспитів. У планах не зазначено дистанційне навчання (Додаток Е-3).

Базовий модуль охоплює предмети профілю англійської філології, на які виділено 98 кредитів (11350 годин), що складає 54,29% від загальної складової програми. На 1 кредит розраховано 10, 15 або 30 годин занять. Додатковий модуль охоплює такі предмети як вступ до літературознавства, латинь, інформаційні технології, історія філософії, на які виділено 10 кредитів (150 годин) – це 5,5% змісту навчальної програми. Професійну підготовку складають предмети психолого-педагогічного циклу та психолого-педагогічна практика кількістю 32,5 кредитів ECTS (540 годин) – 18% програми. До модуля за вибором входить іноземна мова, спецкурс, спецсемінари та фізична культура – 40 кредитів (120 годин), тобто 22,16% від загального змісту. Практична складова навчальної програми охоплює лабораторні заняття або групи занять, що розвивають практичні навички, і складає 148,5 кредитів (2073 годин) – 54,29% загальної складової програми.

Педагогічна практика факультету англійської філології Лодзького університету за основною спеціалізацією (англійська мова) становить загалом 100 годин. Решта 60 годин проводяться в рамках практики за додатковою спеціалізацією, якщо це можливо, в тій же школі. Загальна кількість практики для обох спеціальностей становить 160 годин. Педагогічна практика проводиться у два етапи. Перший етап, спостереження, заплановано на II рік навчання тривалістю 40 год. За цей час у рамках практики англійської мови студент повинен провести 20 годин спостереження за уроками англійської мови та витратити 20 годин на виконання завдань спостереження, довірених йому куратором ІФА, заповнюючи щоденник практики, обговорюючи з учителями різні аспекти відвіданих уроків. Другий етап передбачає самостійне проведення уроків. Ця навчальна практика відбувається протягом II та III років навчання і триває 60 годин. З обсягу цього часу на проведення уроків відведено 30 годин, а

також 30 годин на підготовку слухача до уроку, складання його сценарію, заповнення журналу практики та детальне обговорення з куратором щонайменше 5 проведених уроків.

Студенти проходять практику в 3-6 семестрах. На проходження практики виділено 6 кредитів ECTS (150 годин), що становить 3,3% загальної складової програми.

Освітня програма «Філологія першого ступеню навчання (бакалавр). Спеціальність: учитель англійської мови» гуманітарного факультету Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2020) розрахована на 6 семестрів та складається з 8 модулів: I. Загальний, II. Базовий, III. Професійна підготовка, IV. Спеціальність (пов'язаний зі сферою діяльності), V. Спеціалізація, VI. Практика, VII. Інші предмети, VIII. (без назви). Обсяг кредитів – 180, загальна кількість годин – 2247. На 1 кредит виділяється від 10 до 30 годин. Усі предмети оцінюються шляхом проведення заліків та іспитів. У планах не зазначено дистанційне навчання (Додаток Е-4).

До Загального модуля включені такі предмети як історія філософії, латинь, загальноуніверситетський предмет, іноземна мова, вибірковий предмет, інформаційні технології в гуманітарних науках. Загалом це складає 16 кредитів (270 годин), що становить 8,88% від загальної складової програми. До II базового модуля входять предмети профілю англійської філології, що складають 62,5 кредити (690 годин), це становить 34,72% кредитів від загальної складової програми.

III модуль професійної підготовки охоплює такі предмети як історія Англії та США, культура англійських країн, вступ до мовознавства, практична фонетика, фонетика з інтонацією, описова граматики – синтаксис та морфологія, вступ до літературознавства, історія англійської літератури, семінар з написання дипломних робіт, курс зі спеціальності, історія американської літератури, історія англійської мови, порівняльна лінгвістика, на які виділено 58,5 кредитів (735 годин) – це 32,5% обсягу навчальної програми. Потрібно

зазначити, що модулі II. Базовий та III. Професійна підготовка хоч і рознесені в різні групи, але мають предмети, пов'язані з англійською філологією. Тож умовно можемо їх об'єднати і це складає 121 кредит (1425 годин) на філологічну підготовку – 67,1% від загальної складової програми.

IV модуль (Спеціальність) пов'язаний зі сферою діяльності й охоплює предмети психолого-педагогічного циклу, основи дидактики, емісія голосу, етика професії вчителя, елементи права в освіті. Загалом це становить 20,5 кредитів ECTS (300 годин) – 11,38% від загальної складової програми. До модуля V (Спеціалізація) входять навчання іноземної мови та елементи психології в освіті – 7,5 кредитів (90 годин), що становить 4,16% від загального обсягу програми. VI модуль (Практика) складається з психолого-педагогічної практики, на яку виділено 1,5 кредити (40 годин). Але програма ще охоплює предметно-методичну практику – 4,5 (120 годин), яка за розподілом знаходиться в модулі VII (інші). Щоб порівняти кількість кредитів, виділених на практику, об'єднаємо їх в одне ціле, що складає 6 кредитів (160 годин) – 3,33% від загальної складової програми.

Предметно-методична практика студентів передбачена в навчальних програмах за окремими напрямками навчання на гуманітарному факультеті відповідно до Розпорядження міністра науки та вищої освіти від 25 липня 2019 року «Про стандарти підготовки до професії вчителя». Практика є невід'ємною частиною навчальних планів і взаємопов'язана з методичними предметами спеціальності вчителя.

Студенти спеціальності вчителя мають 160 годин педагогічної практики, з яких 40 годин виділено на психолого-педагогічну практику та 120 годин на постійну практику. Згідно з чинним Розпорядженням ректора Вармінсько-Мазурський університету, студенти, які здійснюють педагогічну практику постійну, мають 30-годинний робочий тиждень, що становить 4 тижні по 30 годин – загалом 120 годин. Модуль VII окрім предметно-методичної практики, охоплює безпеку й гігієну праці, етику, охорону інтелектуальної власності та ергономіку. До модуля без назви входять іноземна мова та історія

американської літератури, що викладаються факультативно й мають 7,5 кредитів (30 годин) – 4,44%. Особливістю програми підготовки майбутніх учителів англійської мови Вармінсько-Мазурський університету є те, що вона охоплює предмети, які вивчаються факультативно, але на них також розраховані кредити і їх вивчення завершується іспитом чи заліком.

Щодо практичної складової навчальної програми, яка містить лабораторні заняття або групи занять, що розвивають практичні навички, то вона складає 52,6 кредитів (1605 годин), що становить 29,22% загальної складової програми

Переходячи до *Центру підготовки вчителів іноземної мови та європейської освіти Варшавського університету (Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, SKNJOiEE)* необхідно зазначити, що *освітня програма першого (бакалаврського) рівня (спеціальність головна: англійська мова)* розрахована на 6 семестрів та складається з 8 модулів: Модуль 0. Підготовка мериторична до навчання предметів чи ведення занять; Модуль I. Психолого-педагогічна підготовка; Модуль II. Основи дидактики та емісії голосу; Модуль III. Дидактична підготовка до навчання першого предмета чи його проведення; Модуль IV. Факультативний. Дидактична підготовка наступного предмета: французька/німецька мови до навчання або суспільствознавство; Модуль V. Європейський; Модуль VI. Додаткові предмети; Модуль VII – без назви (Додаток Е-5).

Загальна кількість кредитів згідно з вимогами становить 180, при цьому загальна кількість годин – 2910. На практику навчальних компетенцій виділено 450 годин, а на практику в школі – 15. На один кредит припадає 10/15 годин.

Модуль 0 охоплює:

- мериторичну підготовку до навчання предметів і проведення занять, у тому числі й практичну підготовку з англійської мови (основний предмет), що складає відповідно 48/18 кредитів (750/240 годин) і це становить 25,77%/8,25% від загальної кількості кредитів;

- психолого-педагогічну та дидактичну підготовку (у тому числі педагогічну практику, яка дозволяє ознайомитись із професією), що складає 13,5/1 кредитів (150/15 годин) – відповідно 7,5%/0,55% від загальної кількості кредитів;

Модуль «Основи дидактики та емісії голосу» нараховує 5 кредитів (60 годин) – 2,7% загального вмісту.

У факультативному модулі передбачається обов'язкова спеціалізація викладання другого предмета, що дає право викладати французьку чи німецьку мови або предмет «Суспільствознавство». Навчальна програма з цих предметів охоплює практичне вивчення французької/німецької мови, психолого-педагогічну та дидактичну підготовку (у тому числі педагогічну практику, яка дозволяє ознайомитись із професією) і складає 45 кредитів (600 годин) – це 25% загального змісту програми. Під час навчання студенти мають два варіанти на вибір: А – англійська мова та Б – французька/німецька мови або суспільствознавство. Студенти, які хочуть пройти курс з викладання другої іноземної мови, зобов'язані знати французьку/німецьку мови на рівні А2 (у випадку, якщо студент не має документа середньої школи, у якому зазначено вивчення цих мов).

Модуль «Європейський», на який виділено 7 кредитів (90 годин) – 3,88% загального вмісту програми, охоплює тематику, пов'язану з багатомовною та полікультурною освітою й знаннями про Європу. Модуль «Додаткові предмети» охоплює інформаційні технології, основи безпеки, надання першої допомоги та правову відповідальність, навчання з основ безпеки та гігієни праці, положення про охорону інтелектуальної власності, загальноуніверситетські лекції, фізичне виховання та спецсемінар з диплома. Загалом це складає 12 кредитів (192 години) і становить 6,94 % від загальної кількості кредитів. До модуля без назви входить підготовка до написання дипломної роботи, на що виділяється 11,5 кредитів (60 годин) – 6,38% загальної навчальної програми.

Практика студентів здійснюється в дитячих садках, початкових школах, мовних школах, культурно-освітніх закладах та, за бажанням, за програмою Erasmus+. Щодо практичної складової навчальної програми, яка включає

лабораторні заняття або групи занять, що розвивають практичні навички, то вона складає 174,5 кредити (2477 годин), що становить 96,94% загальної складової програми.

Все більше і більше занять в університеті проводяться через Інтернет. Дистанційне навчання у Варшавському університеті базується на освітній платформі Moodle. У 2018 році його використали майже 31 тисяча осіб. Загальноуніверситетські заняття також можна проводити через Інтернет. Це предмети, доступні всім студентам, які хочуть розширити свої знання з тієї галузі, яка не обов'язково стосується сфери їх вивчення. Також можна вивчати іноземні мови через Інтернет. Деякі з традиційних мовних курсів замінюються дистанційними, завдяки яким можна вивчати англійську, арабську, німецьку чи російську мови. Платформа також пропонує тести з випробування, макетні іспити на сертифікацію на рівні B2 та повторення матеріалу перед складанням завершального іспиту. У навчальній програмі заплановано такі предмети: педагогіка шкільна (16 годин дистанційно), безпека та гігієна праці/охорона інтелектуальної власності (4 години дистанційно), психологія розвитку з елементами клінічної психології дитини (16 годин дистанційно).

Завершуючи аналіз програм підготовки майбутніх учителів англійської мови в обраних нами університетах Республіки Польща вважаємо доцільним з'ясувати спільні й відмінні ознаки цих програм. Насамперед варто зазначити, що всі програми побудовані згідно з новим нормативно-правовим документом: «Розпорядження Міністра науки та вищої освіти від 25 липня 2019 року щодо стандарту підготовки до професії вчителя» (Polska. MEN, 2019).

У порівняльній таблиці (2.4.) відображено спільні ознаки (ліва колонка) й відмінності (права колонка) за такими критеріями: напрям підготовки; структура: кількість модулів, кількість годин, кількість кредитів; професійна практика і можливість дистанційного навчання.

**Спільні й відмінні ознаки програм підготовки майбутніх учителів
англійської мови в університетах Республіки Польща**

Спільні ознаки	Відмінні ознаки
1	2
Критерій 1. Спеціальність	
У всіх закладах проводиться підготовка за спеціальністю «вчитель англійської мови»	У Центрі підготовки вчителів іноземної мови та європейської освіти Варшавського університету проводиться обов'язкова спеціалізація викладання другого предмета (французька чи німецька мови або суспільствознавство).
Критерій 2. Співвідношення балів ECTS і кредитів	
Кількість першого рівня підготовки (бакалавр) складає 180 кредитів	У всіх досліджених програмах співвідношення кількості годин на кредит різна – від 10 до 30 год/кредит, відповідно й загальна кількість годин на курс навчання варіюється від 1530 годин (Лодзький університет) до 2910 годин (Варшавський університет).
Критерій 3. Профільне навчання	
Профільне навчання охоплює загальноуніверситетську складову – навчальна програма охоплює заняття або групи занять, пов'язаних із науковою діяльністю за напрямом навчання з обсягом балів ECTS, що перевищує 50% від кількості балів ECTS, необхідних для завершення навчання, враховуючи участь студентів у заняттях, що готують їх до проведення наукової діяльності чи участі в цій діяльності;	Профільне навчання в програмах університетів складає різну кількість кредитів і, відповідно, різний відсоток від загального обсягу програми; Варшавський університет – 93 кредити (51,6%); Лодзький університет – 149 кредитів (81%); університет в Ольштині – 137 кредити (76,1); університет в Познані – 98 кредитів (54,3%). Але згідно зі стандартом, кількість кредитів перевищує 50% від кількості балів ECTS, необхідних для завершення навчання.
Критерій 4. Практична складова	
Практичний – навчальна програма охоплює заняття або групи занять, що розвивають практичні навички, яким було присвоєно бали ECTS у кількості, що перевищує 50% від кількості балів ECTS, необхідних для завершення навчання.	Практична складова програм трьох університетів перевищує 50% кредитів від загальної кількості, окрім університету в Ольштині (52,6 кредитів – 29,22%), але кількість практичної підготовки складає 1605 годин, що становить 71,43% годин від загальної кількості.

1	2
Критерій 5. Компоненти/модулі	
<p>Освітні програми в усіх закладах охоплюють:</p> <p>1) предметно–мериторичну підготовку для викладання першого предмета або проведення занять;</p> <p>2) психолого-педагогічну підготовку;</p> <p>3) дидактичну підготовку в галузі дидактики та емісії голосу;</p> <p>4) дидактичну підготовку до викладання першого предмета або проведення занять</p>	<p>Програми всіх чотирьох закладів мають різну кількість модулів: 4 (університет в Познані), 5 (університет в Лодзі) 8 (університет в Ольштині й у Варшаві).</p>
	<p>Автономія розподілу кредитів. Психолого-педагогічна підготовка у:</p> <p>Варшавському університеті – 16,5 кредитів (9,1% загального вмісту), Лодзькому університеті – 21 кредит (11,66%), університет в Ольштині – 28 кредитів, (15,61%), університет в Познані – 26,5 кредитів (14,68%)</p>
Критерій 6. Практика	
<p>Професійні практики проводяться в дитячих садках, початкових та середніх школах, психолого-педагогічних консультаційних центрах та інших закладах освітньої системи, що надають підтримку учням, батькам, опікунам чи вчителям.</p>	<p>У досліджених університетах виділяється різна кількість годин на професійну практику: Варшавський університет – психолого-педагогічна та предметно-методична (180 годин). Лодзький університет – середньорічна та постійна (160 годин). університет в Ольштині – психолого-педагогічна та предметно-методична (160 годин). університет в Познані – педагогічна та психолого-педагогічна (150 годин). Незважаючи, на те, що у кожному дослідженому університеті на практику припадає різна кількість кредитів, але кількість годин приблизно однакова з різницею 0,1–0,3%.</p>
<p>У всіх університетах є два види практики:</p> <p>- середньорічна, під час якої студенти відвідують уроки й одночасно мають заняття в університеті. Робота студентів полягає в цілеспрямованому відвідуванні уроків, а потім у активній участі студента у завданнях куратора (орієкун) практики, поряд із можливістю проведення деяких чи всіх занять.</p> <p>- постійна – це практика за спеціальністю, яка проводиться індивідуально, протягом навчального року чи канікул під керівництвом</p>	<p>Тривалість практик та дата їх завершення залежить від навчальної програми університету. Відмінності можуть бути у тому, де проходять практику: в дитячому садку, початковій чи середній школі.</p>

1	2
куратора студент виконує завдання відповідно до професійних обов'язків вчителя. У разі обрання спеціальності вчителя з викладанням двох предметів, студенту необхідно пройти додаткові 60 годин постійної педагогічної практики з другого обраного предмета.	
Критерій 7. Дистанційне навчання	
Обсяг дистанційних методів та прийомів не може перевищувати 25% суми кількості балів ECTS, зазначених для цих груп занять. Практика не може проводитися з використанням методів та прийомів дистанційного навчання.	Лише у Варшавському університеті в навчальній програмі заплановано вивчення таких предметів: шкільна педагогіка – 16 годин дистанційно , безпека та гігієна праці/охорона інтелектуальної власності – 4 години дистанційно , психологія розвитку з елементами клінічної психології дитини – 16 годин дистанційно .

Для того, щоб з'ясувати, який конструктивний досвід Республіки Польщі можна застосовувати на теренах вітчизняної освіти, вважаємо доцільним проаналізувати освітні програми підготовки (ОПП) майбутніх учителів англійської мови закладів вищої освіти України.

За тими ж критеріями, що й польські, ми обирали українські заклади освіти – це доступність потрібної нам інформації та наявність їх на офіційних сайтах. Ми ознайомилися з ОПП «Середня освіта. Англійська мова і література першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, кваліфікація «вчитель основної іноземної мови (англійська) та зарубіжної літератури», представленими на офіційних сайтах таких університетів, як: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Насамперед розглянемо зміни, що відбулися у сфері підготовки майбутнього вчителя англійської мови (рис. 2.5).

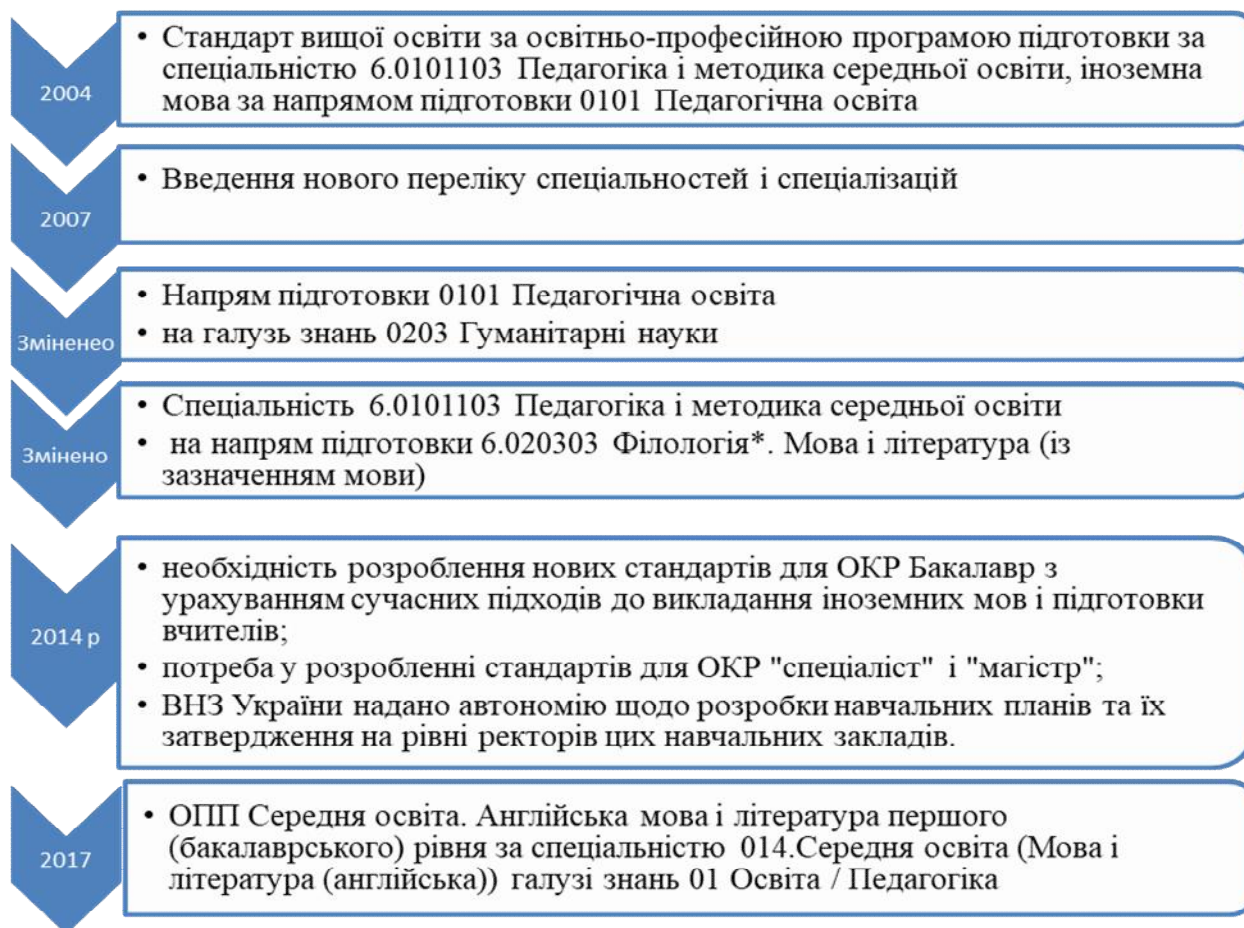


Рис. 2.5. Хронологія змін ОПП підготовки вчителя англійської мови

Як бачимо, введення нового переліку спеціальностей і спеціалізацій у 2007 р, необхідність розроблення нових стандартів для ОКР Бакалавр з урахуванням сучасних підходів до викладання іноземних мов і підготовки вчителів іноземних мов відповідно до європейських стандартів, а також потреба у розробленні стандартів для ОКР «спеціаліст» і «магістр» стали поштовхом до створення нових стандартів підготовки вчителів англійської мови та розроблення освітньо-професійної програми «Середня освіта. Англійська мова і література першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 014.Середня освіта (Мова і література (англійська)) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка». Необхідно зазначити, що Стандарту вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка ще не затверджений, але внесені зміни до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти.

Методичні рекомендації було складено на базі таких документів:

- Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG);
- EQF 2017 (Європейська рамка кваліфікацій);
- QF EHEA 2018 (Рамка кваліфікацій ЄПВО);
- ISCED (Міжнародна стандартна класифікація освіти, МСКО) 2011;
- ISCED-F (Міжнародна стандартна класифікація освіти – Галузі, МСКО-Г) 2013;
- Закон «Про вищу освіту»;
- Закон «Про освіту»;
- Національний класифікатор України: Класифікатор професій ДК 003:2010;
- НРК, 2019;
- Перелік галузей знань і спеціальностей, 2015;
- Указ Президента України «Питання європейської та євроатлантичної інтеграції» від 20 квітня 2019 р. № 155/2019.

У Методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти охарактеризовані основні терміни та їх визначення (тезаурус), описана структура Стандарту вищої освіти, надані рекомендації щодо розроблення змісту Стандарту, перелік рекомендованих джерел та додаток.

У Стандарті вищої освіти прописано вимоги до освітньої програми, що стосуються обсягу кредитів ЄКТС, переліку компетентностей випускника; нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; професійних стандартів (у разі їх наявності).

З 2014 року закладам вищої освіти України надано автономію щодо розробки навчальних планів та їх затвердження на рівні ректорів цих закладів. Тож, кожен заклад вищої освіти України автономно розробляє ОПП Середня освіта. Англійська мова і література першого (бакалаврського) рівня за

спеціальністю 014.Середня освіта (Мова і література (англійська)) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка на основі Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти. Освітні програми для кожного рівня вищої освіти та спеціальності затверджуються Вченою радою закладу вищої освіти.

Оскільки, з вибраних українських закладів вищої освіти тільки на сайті Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя є всі зазначені складові ОПП, почнемо аналіз з цього закладу. ОПП Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя розроблено на основі таких документів:

- Закон України «Про вищу освіту» (2014);
- перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України № 266 від 29.04.2015 р.);
- ліцензійні умови у сфері вищої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України № 1187 від 30.12.2015 р.);
- національний класифікатор України: «Класифікатор професій» ДК 003:2010-К.;
- методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти (Схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України, протокол №3 від 29.03.2016).
- методичні рекомендації до розроблення освітніх програм (Захарченко, Луговий, Рашкевич, Таланова, 2014).
- методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання/пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+ д-ра техн.наук. проф. Ю.М. Рашкевича. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2016.
- Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education/Tuning Education (2009).

Незважаючи на те, що програма була розроблена ще у 2017 році та автори програми користувалися попередніми редакціями Методичних рекомендацій, вона відповідає сучасним вимогами.

Освітньо-професійна програма «Середня освіта. Англійська мова і література першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Кваліфікація: вчитель основної іноземної мови (англійська) та зарубіжної літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (Додаток Ж-1) розрахована на 8 семестрів і складається з 3 модулів: Обов'язкові компоненти ОП, Вибіркові компоненти ОП та Практична підготовка, підсумкова атестація. Загальна кількість кредитів – 240, загальна кількість годин – 7200, практична підготовка складає 24 кредити (720 годин), на один кредит припадає – 30 годин.

Модуль «Обов'язкові компоненти» складається з циклу загальної підготовки та циклу професійної підготовки. Обов'язкові компоненти складають 156 кредитів, і це становить 65% від загального обсягу кредитів.

Модуль «Вибіркові компоненти» складається з вибірових навчальних дисциплін вільного вибору студентів (цикл загальної підготовки) та вибірових навчальних дисциплін вільного вибору студентів (цикл професійної підготовки). Вони складають 60 кредитів – це 25 % від загального обсягу кредитів.

Модуль «Практична підготовка» охоплює такі компоненти, як: ознайомча практика (без відриву від виробництва), педагогічна практика (навчальна), виховна мовна практика в ДООЦ (виробнича), педагогічна практика (виробнича) та мовна практика навчальна. Всі ці компоненти складають 24 кредити (720 годин) і становлять 10 % від загального обсягу. Студенти проходять ознайомчу пасивну практику в першому семестрі, яка має пропедевтичний характер. Мовна практика (навчальна) відбувається у 2 та 4 семестрах і складає 6 кредитів (180 годин). Завданням мовної практики є вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції, навичок самостійної навчальної діяльності, спрямованої на опанування іноземної мови. Виховну мовну практику в ДООЦ (виробничу) студенти проходять в мовних таборах в 6 семестрі.

Освітньо-професійна програма бакалавра середньої освіти «Мова і література (англійська) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за

спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Кваліфікація: бакалавр середньої освіти (Мова і література (англійська). Учитель англійської мови і зарубіжної літератури» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського розрахована на 8 семестрів та складається з обов'язкових компонентів, які мають модулі: I. Цикл обов'язкової підготовки (Цикл загальної підготовки, Цикл професійної підготовки), II. Вибіркові компоненти освітньо-професійної програми (10 блоків), III. Практична підготовка. Загальна кількість кредитів –240, загальна кількість годин – 7200, практична підготовка – 24 кредити (720 годин), на один кредит припадає –30 годин (Додаток Ж-2).

Цикл загальної і професійної підготовки є обов'язковим компонентом і складає 168 кредитів, що становить 70% від загального обсягу годин. Модуль «Вибіркові компоненти» складається з 10 блоків циклу загальної підготовки та циклу професійної підготовки. До практичної підготовки входять пропедевтична практика, педагогічна практика в оздоровчих закладах, педагогічна практика в закладах середньої освіти, що становить 12 кредитів (360 годин) і складає 5% від загального обсягу годин.

Наступна освітньо-професійна програма «Середня освіта (Мова і література (англійська)) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Кваліфікація: бакалавр середньої освіти (Мова і література (англійська)). Вчитель англійської мови та зарубіжної літератури» Житомирського державного університету імені Івана Франка розрахована на 8 семестрів та складається з 4 модулів: цикл обов'язкової підготовки (цикл загальної підготовки, цикл професійної підготовки), вибіркові компоненти, практична підготовка, атестація (Додаток Ж-3).

Цикл загальної підготовки охоплює 81 кредит обов'язкового компонента, що становить 33,75% від загального обсягу. Модуль «Вибіркові компоненти» складається з блоків циклу загальної підготовки та циклу професійної підготовки самостійного вибору університету та вільного вибору студентів.

Компоненти самостійного вибору університету є обов'язковими і складають предмети мовно-літературознавчого, філологічного, практичні аспекти іноземної мови та комунікативні стратегії іноземної мови.

До практичної підготовки входять: навчальна педагогічна практика, виробнича педагогічна практика, практика в літніх мовних таборах, неперервна психолого-педагогічна практика, навчальна практика з формування фонологічної компетентності (основна іноземна мова), навчальна практика з формування фонологічної компетентності (третя іноземна мова), навчальна мовно-методична практика (основна іноземна мова). Це складає 36 кредитів (720 годин) і становить 15% від загального обсягу годин.

Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)) першого рівня вищої освіти (бакалавр) за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Кваліфікація: вчитель мов (англійської та німецької) і зарубіжної літератури основної школи» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини розрахована на 8 семестрів та складається з обов'язкових компонентів, об'єднаних у модулі: Обов'язкові дисципліни – цикл загальної підготовки (гуманітарна підготовка, фундаментальна підготовка), цикл професійної підготовки (психолого-педагогічна підготовка, науково-предметна підготовка), дисципліни вільного вибору студента (Блок 1-2), практична підготовка та атестація (Додаток Ж-4).

На цикл загальної підготовки припадає 45 кредитів (1350 годин), що складає 18,75% від загальної кількості. Цикл професійної підготовки (психолого-педагогічна підготовка, науково-предметна підготовка) складає 106 кредитів (3180 годин), що становить 44,16% від загальної кількості. Модуль «Вибіркові компоненти» складається з 2 блоків циклу загальної підготовки та циклу професійної підготовки. Практична підготовка (навчальна: психолого-педагогічна практика та педагогічна, виробнича: педагогічна практика) становить 24 кредити (720 годин), що складає 10% від загального обсягу годин. Узагальнення результатів аналізу ОПП підготовки майбутніх вчителів

англійської мови вибраних нами закладів вищої освіти України візуалізовано в таблиці (Додаток 3).

Підсумовуючи, відмітимо, що українські заклади вищої освіти дотримуються Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти. При порівнянні програм цих закладів знаходимо багато спільного. Основною спільною ознакою є те, що ОПП розроблені відповідно до чинних вимог, визначених у Стандарті вищої освіти, а саме: обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти, становить 240, загальна кількість годин – 7200, практична підготовка – 24 кредити (720 годин), на один кредит припадає –30 годин. Освітні програми для кожного рівня вищої освіти та спеціальності затверджуються Вченою радою закладу вищої освіти. Дистанційне навчання в ОПП не передбачається.

Виявлені нами відмінності є незначними і стосуються окремих аспектів упровадження ОПП в кожному закладі. Для чіткого розуміння суті представляємо їх, як уточнення, в порівняльній таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Порівняльна таблиця спільних та відмінних ознак ОПП підготовки майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти України

Спільне	Відмінне
Критерій 1. Ступінь та офіційна назва ОПП	
Ступінь та офіційна назва ОПП: 014. Середня освіта 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) 01 «Освіта/Педагогіка» Кваліфікація: вчитель основної іноземної мови (англійська) та зарубіжної літератури.	УДПУ імені Павла Тичини – Кваліфікація: Вчитель мов (англійської та німецької) і зарубіжної літератури основної школи.
Критерій 2. Компоненти ОПП	
Загалом ОПП охоплює: 1. обов'язкові компоненти: цикл загальної підготовки та цикл професійної підготовки; 2. вибіркові дисципліни (самостійного вибору університету, вільного вибору студента); 3. практична підготовка; 4. Атестація здійснюється за такими формами: публічного захисту (демонстрації) кваліфікаційної роботи; атестаційного іспиту (іспитів); єдиного державного кваліфікаційного іспиту (іспитів) за спеціальністю в установленому порядку.	4. Атестація є обов'язковою, але обсяг кредитів на цей напрям визначено тільки в ЖДУ імені Івана Франка та УДПУ імені Павла Тичини: по 3 кредити (90 годин) – 1,25%.

Критерій 3. Обсяг ОПП					
<p>1. Обсяг балів ECTS першого рівня підготовки (бакалавр) у всіх закладах складає 240 кредитів (7200 годин). На один кредит припадає 30 годин. Мінімум 50% обсягу освітньої програми спрямовано на забезпечення результатів навчання за спеціальністю, визначених Стандартом вищої освіти.</p> <p>2. З них загальний обсяг обов'язкових компонентів у трьох університетах складає 180 кредитів (5400 годин), що 75% від загального обсягу.</p> <p>3. Загальний обсяг вибіркового компонентів у трьох навчальних закладах 60 кредитів (1800 годин) – 25%.</p> <p>4. Стандартом встановлюється мінімальний обсяг кредитів ЄКТС, призначених для практики.</p> <p>Види практик: ознайомча практика (без відриву від виробництва), педагогічна практика (навчальна), виховна мовна практика в ДОЦ (виробнича), навчальна практика з формування фонологічної компетентності (основна мова, третя мова).</p> <p>Практична підготовка може здійснюватися в загальноосвітніх школах різних типів (державні йі приватні), професійно-технічних училищах, технікумах, коледжах, позашкільних виховних закладах, школах естетичного спрямування, дитячих заклади оздоровлення та відпочинку, інспекціях у справах неповнолітніх, соціальних службах, соціально-педагогічних закладах і установах тощо, які мають необхідну навчально-матеріальну і методичну базу та кваліфіковані педагогічні кадри.</p> <p>Практична складова (практичні заняття, лабораторні, семінари) в ОПП не зазначені.</p>	<p>1. Обов'язкові компоненти програми складаються з циклу загальної підготовки та циклу професійної підготовки.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Цикл загальної підготовки:</th> <th style="text-align: center;">Цикл професійної підготовки</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> ВДПУ імені Михайла Коцюбинського – 24 кредити (720 годин); ЖДУ імені Івана Франка – 36 кредитів (1080 годин); НДУ імені Миколи Гоголя – 19 кредитів (570 годин); УДПУ імені Павла Тичини – 45 кредитів (1350 годин). </td> <td style="vertical-align: top;"> ВДПУ імені Михайла Коцюбинського – 144 кредити (4320 годин); ЖДУ імені Івана Франка – 45 кредитів (1350 годин); НДУ імені Миколи Гоголя – 137 кредитів (4110 годин); УДПУ імені Павла Тичини – 106 кредитів (3180 годин). </td> </tr> </tbody> </table> <p>2. УДПУ імені Павла Тичини загальний обсяг обов'язкових компонентів складає 178 кредитів (5340 годин) – 74,16% від загального обсягу.</p> <p>3. Дисципліни вибіркового компоненту в аналізованих закладах розподілені у блоки від 2 (УДПУ імені Павла Тичини) до 10 (ВДПУ імені Михайла Коцюбинського). УДПУ імені Павла Тичини загальний обсяг вибіркового компонентів складає 62 кредити (1860 годин) – 25,83%.</p> <p>4. Різновид та кількість кредитів призначених на практику відрізняється у розглянутих закладах:</p> <p>ВДПУ імені Михайла Коцюбинського – 3 види, 12 кредитів (360 годин) – 5%; ЖДУ імені Івана Франка – 7 видів, 36 кредитів (1080 годин) – 15%; НДУ імені Миколи Гоголя – 5 видів, 24 кредити (720 годин) – 10%; УДПУ імені Павла Тичини – 3 види, 24 кредити (720 годин) – 10%.</p>	Цикл загальної підготовки:	Цикл професійної підготовки	ВДПУ імені Михайла Коцюбинського – 24 кредити (720 годин); ЖДУ імені Івана Франка – 36 кредитів (1080 годин); НДУ імені Миколи Гоголя – 19 кредитів (570 годин); УДПУ імені Павла Тичини – 45 кредитів (1350 годин).	ВДПУ імені Михайла Коцюбинського – 144 кредити (4320 годин); ЖДУ імені Івана Франка – 45 кредитів (1350 годин); НДУ імені Миколи Гоголя – 137 кредитів (4110 годин); УДПУ імені Павла Тичини – 106 кредитів (3180 годин).
Цикл загальної підготовки:	Цикл професійної підготовки				
ВДПУ імені Михайла Коцюбинського – 24 кредити (720 годин); ЖДУ імені Івана Франка – 36 кредитів (1080 годин); НДУ імені Миколи Гоголя – 19 кредитів (570 годин); УДПУ імені Павла Тичини – 45 кредитів (1350 годин).	ВДПУ імені Михайла Коцюбинського – 144 кредити (4320 годин); ЖДУ імені Івана Франка – 45 кредитів (1350 годин); НДУ імені Миколи Гоголя – 137 кредитів (4110 годин); УДПУ імені Павла Тичини – 106 кредитів (3180 годин).				
Критерій 4. Застосування засобів дистанційного навчання					
<p>Дистанційне навчання в ОПП не передбачається.</p>	<p>Кожний заклад має офіційний сайт, використовує Інтернет-ресурси, платформи та інші засоби дистанційного навчання згідно з внутрішніми розпорядженнями.</p>				

Проведений вище аналіз ОПП підготовки майбутніх учителів англійської мови дає змогу порівняти їх зміст і структуру в польських університетах та українських закладах вищої освіти, виокремити низку ознак, притаманних обом цим напрямом та відмінностей, що дозволяють виявити конструктивний досвід (таблиця 2.6.).

Таблиця 2.6

Порівняльна таблиця спільних та відмінних ознак ОПП підготовки майбутніх вчителів англійської мови в університетах Республіки Польща та закладах вищої освіти України

Університети Республіки Польща	Заклади вищої освіти України
Критерій 1. Основний фокус програми та спеціалізації	
Три університети готують до професії вчителя англійської мови, а Варшавський університет надає ще спеціалізацію другого предмета (французьку чи німецьку мови або суспільствознавство).	Ступінь та офіційна назва ОПП: 014. Середня освіта 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) 01 «Освіта/Педагогіка» Кваліфікація: вчитель основної іноземної мови (англійська) та зарубіжної літератури. УДПУ імені Павла Тичини – кваліфікація: вчитель мов (англійської та німецької) і зарубіжної літератури основної школи.
Критерій 2. Наявність стандарту:	
Наявність стандарту підготовки вчителя іноземної мови (2012 р.). Оновлений у 2019 р.	Відсутність стандарту підготовки вчителя іноземної мови. Наявність методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти (2019 р.)
Критерій 3. Освітньо-кваліфікаційні рівні та кількісні показники	
Перший освітній рівень підготовки (бакалавр) складає 180 кредитів ECTS (від 1530 до 2910 годин). На один кредит припадає від 10 до 30 годин. Навчання триває 3 роки.	Перший освітній рівень підготовки (бакалавр) складає 240 кредитів ECTS (7200 годин). На один кредит припадає 30 годин. Навчання триває 3 роки і 10 місяців.
Критерій 4. Предметна складова програм	
Навчання в закладах охоплює: - предметно-мериторичну підготовку для викладання першого предмета або проведення занять; - психолого-педагогічну підготовку; - дидактичну підготовку в галузі дидактики та емісії голосу; - дидактичну підготовку до викладання першого предмета або проведення занять.	Навчання в закладах охоплює: - обов'язкові компоненти: цикл загальної підготовки та цикл професійної підготовки; - вибіркові дисципліни (самостійного вибору університету, вільного вибору студента); - практичну підготовку;- атестацію.

Критерій 5. Професійна практика	
Професійні практики проводяться в дитячих садках, початкових та середніх школах, психолого-педагогічних консультаційних центрах та інших закладах освітньої системи. Студенти польських університетів проходять два види практики: середньорічна та постійна. Незважаючи, на те, що у кожному дослідженому закладі вищої освіти на практику припадає різна кількість кредитів (від 150 годин до 180 годин), але кількість годин приблизно однакова з різницею 0,1–0,3%. Середньорічна практики починається на II році навчання, а постійна – в IV–V семестрах.	Практика може здійснюватися в загальноосвітніх школах різних типів (державні й приватні), професійно-технічних училищах, технікумах, коледжах, позашкільних виховних закладах, школах естетичного спрямування, дитячих закладах оздоровлення та відпочинку, інспекціях у справах неповнолітніх, соціальних службах, соціально-педагогічних закладах і установах тощо, які мають необхідну навчально-матеріальну і методичну базу та кваліфіковані педагогічні кадри. Види практик: ознайомлювальна (без відриву від виробництва), педагогічна (навчальна), виховна мовна практика в ДООЦ (виробнича), навчальна практика з формування фонологічної компетентності.
Критерій 6. Практична складова програм (практичні заняття, лабораторні та семінари)	
Практична складова, як вимагає стандарт, перевищує 50% від кількості балів ECTS, необхідних для завершення навчання.	Практична складова не зазначена в ОПП на сайтах закладів вищої освіти.
Критерій 7. Застосування дистанційного навчання	
Обсяг дистанційних видів і форм навчання не може перевищувати 25% суми кількості балів ECTS, зазначених для цих груп занять. Практика не може проводитися з використанням методів та прийомів дистанційного навчання.	В ОПП не зазначено кількість кредитів на дистанційне навчання, але передбачено використання віртуального навчального середовища Moodle.

Завершуючи аналіз, вважаємо доцільним звернути увагу на такі основні аспекти:

- в університетах Республіки Польща ОПП підготовка майбутніх учителів англійської мови базується на Стандартах підготовки вчителя, розроблених у 2012 році зі змінами, внесеними у 2019 році. В Україні Стандарти професійної підготовки вчителів іноземної мови ще не розроблені, є лише Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти;

- в українських програмах підготовки майбутнього вчителя англійської мови в порівнянні з польськими програмами переважає загальний обсяг кредитів 240 ECTS, та, відповідно, загальний обсяг годин більший, бо на 1 кредит розраховано 30 годин. Натомість у польських програмах загальний обсяг

кредитів 180, але загальний обсяг годин менший, бо 1 кредит може складати від 10 до 30 годині, і, як бачимо з аналізу програм Варшавського університету, заклади мають можливість додатково вводити окремі модулі, які перевищують рекомендовану кількість кредитів та годин;

- на сайтах польських університетів чітко вказано кількість лекційних та практичних занять, українських – тільки загальний. Але з власної практики, можемо пояснити це тим, що такий подрібнений розподіл годин та інша додаткова інформація знаходиться в документах внутрішнього користування (навчальні плани);

- у польських програмах вказано, що обсяг дистанційних видів і форм навчання не може перевищувати 25% суми кількості балів ECTS, зазначених для цих груп занять, а практика не може проводитися з використанням методів та прийомів дистанційного навчання. В українських ОПП не зазначено кількість кредитів на дистанційне навчання, але передбачено використання віртуального навчального середовища Moodle.

Завершуючи аналіз, наголосимо на тому, що нині з огляду на останні події, свідками яких ми є, всі переконалися, що дистанційне навчання набуває особливо гострої актуальності, хоча думки й ставлення як теоретиків так і практиків до цього процесу дуже відрізняються. Відтак у наступному розділі детальніше зупинимося на питаннях розвитку дистанційного навчання в Україні й проаналізуємо готовність викладачів і студентів вітчизняних закладів вищої освіти до використання засобів дистанційного навчання.

Висновки до другого розділу

Аналіз психолого-педагогічних засад професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови проводився з метою з'ясування їхніх особливостей як представників нової генерації, яку називають поколінням Z. Виявлено два підходи до оцінки можливостей цього покоління. Прихильники першого з них проголошують, що представники цифрового покоління використовують нові

технології більш творчо й ефективно у порівнянні з попередніми. Прихильники другого підходу стверджують, що сучасні студенти нічим не відрізняються від тих, які народилися раніше, крім того, що вони з раннього дитинства користуються гаджетами.

Врахування позитивних і негативних впливів інформаційно-комунікаційних технологій на формування поведінки й світогляду покоління Z дозволило виокремити чинники, які необхідно враховувати під час професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови, а саме: врахування автономного та індивідуального підходу до формування світогляду кожного учасника освітнього процесу, оцінка можливостей сучасних студентів, вплив новітніх технологій на поведінку та функції головного мозку, зміна взаємовідносин між студентом та викладачем в освітньому середовищі, готовність викладача до навчання покоління Z, пристосованість цього покоління до багатозадачності, формування нових компетентностей майбутнього вчителя англійської мови як організатора й модератора навчальної діяльності. На основі цих чинників визначено необхідність адаптації дидактичного процесу до потреб сучасних студентів з використанням засобів дистанційного навчання.

Виявлення відмінностей дистанційного навчання від традиційного уможливило створення моделі організаційно-педагогічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання. Ключовими елементами моделі є викладач, студент і віртуальне середовище, в якому вони взаємодіють, знаходячись віддалено в просторі й часі в синхронному чи асинхронному режимі. Це середовище передбачає наявність платформи й відповідного програмного забезпечення. Серед освітніх інструментів виявлено популярність платформи Moodle, середовища Web 2.0, а також використання освітніх агентів – мультимедійних та інтерактивних сервісів: Quizlet, Kahoot, AnswerGarden, Popplet, Animoto, Vocaroo, Voki, Hot Potatoes та ін.

Обґрунтовано роль викладача в освітньому процесі з використанням дистанційних засобів у порівнянні з традиційним навчанням. Нова роль передбачає відмову від викладацького домінування й контролю та перехід до партнерства, співробітництва і взаємонавчання.

У результаті аналізу та узагальнення видів, форм і методів підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання у закладах вищої освіти Республіки Польща з'ясовано, що серед видів навчання, які найчастіше використовуються в підготовці вчителів англійської мови Республіки Польща домінує змішана модель навчання. Це поєднання традиційної й дистанційної освіти. Використання форм і методів залежить від етапів навчального процесу. Навчання англійської мови передбачає три основні методичні етапи: етап презентації нового матеріалу, етап тренування та етап практичного застосування засвоєного матеріалу у процесі спілкування. На різних етапах варто використовувати доцільне поєднання методів і форм з засобами дистанційного навчання.

Здійснений аналіз і порівняння стандартів підготовки майбутніх учителів англійської мови освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» в університетах Республіки Польща та закладах вищої освіти України дозволив виявити спільній відмінні характеристики:

- в університетах Республіки Польща ОПП підготовка майбутніх учителів англійської мови базується на Стандартах підготовки вчителя, розроблених у 2012 році зі змінами, внесеними у 2019 році. В Україні Стандарти професійної підготовки вчителів іноземної мови ще не розроблені, є лише Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти;

- в українських програмах підготовки майбутнього вчителя англійської мови в порівнянні з польськими програмами переважає загальний обсяг кредитів 240 ECTS, та, відповідно, загальний обсяг годин більший, бо на 1 кредит розраховано 30 годин. Натомість у польських програмах загальний обсяг кредитів 180, але загальний обсяг годин менший, бо 1 кредит може складати від 10 до 30 годині;

- на сайтах польських університетів чітко вказано кількість лекційних та практичних занять, українських – тільки загальний. Але з власної практики, можемо пояснити це тим, що такий подрібнений розподіл годин та інша додаткова інформація знаходиться в документах внутрішнього користування (навчальні плани);

- у польських програмах вказано, що обсяг дистанційних видів і форм навчання не може перевищувати 25% суми кількості балів ECTS, зазначених для цих груп занять, а практика не може проводитися з використанням методів та прийомів дистанційного навчання. В українських ОПП не зазначено кількість кредитів на дистанційне навчання, але передбачено використання віртуального навчального середовища Moodle.

З огляду на останні події дистанційне навчання набуває особливої актуальності й потребує поглибленого вивчення та кооперації світового досвіду.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: Штепура, 2018b; Штепура, 2018f; Штепура, 2019d; Штепура, 2018a; Штепура, 2018c; Штепура, 2019a; Штепура, 2019c; Штепура, 2019b.

РОЗДІЛ 3

УПРОВАДЖЕННЯ КОНСТРУКТИВНИХ ІДЕЙ ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ В ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ УКРАЇНИ

У розділі висвітлено результати дослідження готовності студентів і викладачів кафедр іноземних мов університетів України до дистанційного навчання; підготовлено науково-методичні рекомендації щодо впровадження конструктивного досвіду Республіки Польща в процес підготовки майбутніх вчителів англійської мови.

3.1. Готовність майбутніх учителів англійської мови закладів вищої освіти України до впровадження засобів дистанційного навчання

Динаміка цивілізаційного прогресу й стрімкі зміни у способах поширення й використання інформації вимагають нового підходу до підготовки майбутніх учителів. Важливе місце в цьому процесі відводиться активному впровадженню дистанційних технологій як одного із напрямів реформування та стратегічного розвитку освітньої системи. Це питання стало особливо актуальним, коли в умовах пандемії навчальні заклади у всьому світі перейшли на дистанційне навчання (UNESCO, 2020; Germann, 2019; Adams, 2020). Отже, потреба в онлайн-навчанні та цифровізації системи освіти зростає як ніколи раніше. Минулий 2019-2020 навчальний рік виявив значні прогалини в цьому напрямі.

Раптовий перехід на дистанційне навчання як для студентів, так і для викладачів став, з одного боку, вимушеним заходом, з іншого – корисним

досвідом. Переважна більшість університетів в Україні (як і у світі) не були готові до цієї радикальної перебудови освітнього процесу через об'єктивно різні рівні розвитку інформаційної інфраструктури, забезпеченості дисциплін електронними освітніми ресурсами та готовності викладачів і студентів до використання цифрових платформ і послуг. Ця ситуація стала стресовою для всіх учасників, і вона не може не впливати на ставлення до онлайн-навчання та дистанційних технологій.

Попри те, що нині в освітньому просторі відбувається широке обговорення проблем дистанційного навчання, серед яких особливо гостро постає питання готовності закладів освіти до його впровадження, слід зазначити, що систематичних експериментальних досліджень щодо готовності майбутніх учителів англійської мови до дистанційного навчання обмаль.

Серед останніх досліджень вартим уваги є опитування, проведене Центром Разумкова спільно з Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва» в період з 3 по 9 липня 2020 року (Освіта і пандемія: що українці думають про дистанційне навчання та як оцінюють ЗНО, 2020). Це дослідження зацікавило нас з огляду на те, що нинішні студенти через рік-два почнуть працювати у школах. Відтак вони повинні вже зараз розвивати свою професійну компетентність як організатори дистанційного навчання. У контексті нашого дослідження привернуло увагу запитання «Як Ви ставитеся до проведення дистанційного навчання у школах у зв'язку з пандемією COVID-19 (коронавірусу)», на яке було отримано такі відповіді:

Цілком підтримую	9,9
Скоріше підтримую	22,4
Скоріше не підтримую	25,1
Категорично не підтримую	24,6
Важко сказати	18,0

Але це дослідження проводилося з метою виявлення ставлення учнів і їхніх батьків до дистанційного навчання в школі. Ми погоджуємося з тим, що переважна більшість респондентів не підтримують ту форму дистанційного навчання в школі, яка нині існує, оскільки діти ще не готові працювати самостійно на стільки, скільки від них вимагають. Натомість, у вищій школі інша ситуація, інший контингент, мотивація, умови, рівень мислення, рівень самостійності цільової аудиторії. Нині передбачається, що студент повинен навчатися самостійно, тож і на самостійну підготовку виділяється багато годин, оскільки викладач є не просто носієм знань, а тьютором/наставником, який координує, коригує, консультує та керує навчальним процесом.

Вважаємо, що дистанційне навчання потребує іншого бачення, підходу, нових можливостей і нині актуально й доцільно застосовувати різні засоби дистанційного навчання в підготовці майбутніх учителів англійської мови. З огляду на це нами було проведено власне дослідження. Мета його полягала у виявленні й аналізі рівня готовності студентів і викладачів кафедр іноземних мов провідних вітчизняних університетів використовувати засоби дистанційного навчання під час вивчення англійської мови. Для досягнення цієї мети було розроблено такі завдання:

- обґрунтування вибору закладів вищої освіти й категорій респондентів за допомогою методу розрахунку обсягу простої випадкової вибірки учасників дослідження;

- обґрунтування вибору інструментів дослідження;

- підготовка та проведення різних форм діагностики готовності;

- побудова та перевірка шкали готовності;

- якісний аналіз результатів діагностики та визначення рівня готовності;

- порівняння рівнів готовності за багатофункціональним критерієм Фішера;

- розробка методичних рекомендацій щодо ефективного впровадження засобів дистанційного навчання у процес підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Опираючись на праці українських і польських науковців, ми розглядаємо готовність студентів до впровадження дистанційного навчання як єдність мотиваційних, когнітивних, рефлексивних та технологічних компонентів (Pientka, Müller & Seufert, 2016; Галета, 2012). Кожен компонент розкривається через відповідні показники, за якими можна визначити рівень його сформованості. Мотиваційний компонент має великий вплив на дистанційне навчання. Як показує практика, студенти відрізняються один від одного більше рівнем мотивації, аніж пізнавальними здібностями. В одних студентів мотивація може бути внутрішньою та постійною, в інших – зовнішньою та ситуативною. Висока позитивна мотивація може слугувати компенсаторним фактором. І навпаки, високий рівень здібностей не може компенсувати низьку мотивацію або її відсутність. Отже, навчальна діяльність та успіх суттєво залежать від рівня її структури мотивації.

Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів англійської мови до дистанційного навчання передбачає знання та розуміння процесів, необхідних для здійснення дистанційного навчання, зокрема:

- принципи роботи персонального комп'ютера, периферійних пристроїв та роботи в Інтернеті;
- можливості основних освітніх ресурсів Інтернету;
- основні типи та загальні принципи функціонування телекомунікаційних систем;
- особливості процесу засвоєння знань у дистанційному навчанні;
- телекомунікаційний етикет.

Ще одним важливим компонентом готовності майбутніх учителів англійської мови до дистанційного навчання є рефлексивний. Він передбачає здатність організувати свою навчальну діяльність, розробляти ефективну систему контролю та самостійно планувати освітній процес.

Що стосується технологічної складової готовності майбутніх учителів англійської мови до впровадження дистанційного навчання, то вона охоплює здатність студентів використовувати сучасні інформаційні технології,

співвідносити педагогічні завдання з наявним освітнім онлайн-ресурсом, користуватися електронною поштою та різними телекомунікаційними засобами для обміну інформацією з іншими користувачами, мережевими інформаційними ресурсами (мережеві бази даних, інформаційні послуги тощо), підтримка діалогу з іншими користувачами мережі, робота з сучасними системами гіпертексту та гіпермедіа, пошук в Інтернеті інформаційних ресурсів, найбільш адекватних цілям навчання, підготовка інформації до передачі через мережу за допомогою різних додатків (текстові редактори, графічні редактори, редактори HTML) та необхідних службових програм (архіви, кодери тощо).

Методологія дослідження базувалася на опитуванні студентів, спостереженні за їхнім академічним прогресом, співбесідах з викладачами, аналізі платформ дистанційного навчання та результатів такого типу навчання. Ми використовували такі методи збору даних, як спостереження, опитування, анкетування, співбесіди, вивчення документації та аналіз досвіду викладачів.

Вибірка учасників дослідження охоплювала 158 студентів – майбутніх викладачів англійської мови з 5 закладів вищої освіти: університетів Києва (38 респондентів), Вінниці (28 респондентів), Житомира (29 респондентів), Чернігова (31 респондент), Харкова (32 респондента). У дослідженні також взяли участь 18 викладачів кафедр іноземних мов цих університетів.

Для проведення дослідження було підготовлено анкету (Додаток К).

Анкета містить питання відкритого та закритого типу. На низку питань було запропоновано відповідати за 5-бальною шкалою Лікерта, яка варіювалась від категоричної незгоди (1) до повної згоди (5). Ми класифікували цю шкалу за рівнями таким чином: відповіді «категорично не згодні» (1) та «скоріше не згодні» (2) ми відносили до низького рівня, відповіді «50 на 50» (3) та «швидше погоджуюся» (4) – до середнього рівня, а відповідь «повністю погоджуюсь» (5) – до високого рівня. Загальні показники вимірювань розраховувалися за допомогою багатofункціонального критерію Фішера.

Опитування та співбесіди зі студентами проводились за вищеописаною методологією на початку і в кінці 2019-2020 н.р. На першому етапі

дослідження, що проводився у 2019 році, для нас важливо було дізнатися, чи доводилося студентам раніше проходити які-небудь дистанційні курси, чи зацікавлені вони у дистанційному вивченні англійської мови, які форми дистанційного навчання найбільше їх приваблюють, що спонукає їх використовувати засоби дистанційного навчання. Крім того, студентам було запропоновано перелічити чинники, що перешкоджають вивчати англійську мову дистанційно та виявити переваги дистанційного навчання.

У рамках когнітивного компонента ми запитали майбутніх вчителів англійської мови, чи мали вони досвід дистанційного навчання. Ми керувались твердженням, що на сучасному етапі стрімкого науково-технічного прогресу студенти широко використовують інформаційно-комунікаційні технології і, можливо, могли б зацікавитись дистанційною формою вивчення англійської мови, що суттєво допомогло б їм ефективно засвоїти цю мову. Виявилось, що близько 60 % респондентів раніше не відвідували жодних дистанційних курсів (Додаток Л-1).

Мотиваційний компонент охоплював питання про необхідність дистанційного навчання англійської мови у закладах вищої освіти. На запитання, чи потрібне дистанційне навчання англійської мови в закладі вищої освіти, 20 % респондентів відповіли позитивно, а 75 % зазначили, що така форма навчання повинна поєднуватися з традиційними (лекції, практичні заняття, семінари). Тобто переважна більшість студентів є прихильниками змішаного навчання. І лише 5 % не виявили зацікавленості в дистанційній формі навчання (Додаток Л-2).

Респондентів також запитували, наскільки їм буде цікаво пройти дистанційні курси самостійно. Результати, представлені в Додаток Л-3, показали, що переважна більшість респондентів не виявили особливого зацікавлення у дистанційному навчанні англійської мови в закладі вищої освіти. Лише третина студентів позитивно сприймають цю форму навчання (25 % зацікавлених + 5 % дуже зацікавлених). З огляду на результати відповідей першого питання, де 60 % студентів не мали досвіду дистанційного навчання,

закономірно, що ці 60 % є частково зацікавленими в дистанційному навчанні англійської мови, бо вони не розуміють, яким чином воно має відбуватися.

Виходячи з цього, цікавим видається питання про те, що, на їхню думку, перешкоджає упровадженню засобів дистанційного навчання у процес вивчення англійської мови в закладах вищої освіти. Результати дослідження думок респондентів представлені в таблиці «Перешкоди у впровадженні дистанційного навчання англійської мови» (Додаток Л-4).

Аналіз даних вказує на те, що на думку респондентів, головною перешкодою для впровадження дистанційного навчання є не обмеження технологічного характеру (невміння користуватися засобами дистанційного навчання (комп'ютером, ноутбуком, смартфоном, планшетом), а відсутність досвіду дистанційного навчання в університеті. Це пов'язано насамперед з перевагою традиційних методів навчання, а також слабкою мотивацією до самостійного навчання. Заклади освіти завжди були орієнтовані на високий рівень контролю успішності студентів та спостереження за їхнім навчанням, спрямованим на запам'ятовування й відтворення конкретного змісту. Таким чином, студенти звикли вчитися під керівництвом і контролем. На жаль, це не стимулює незалежність, відповідальність, самостійність, необхідні для дистанційного навчання.

Технологічна складова зумовлена насамперед тим, що інструменти дистанційного навчання мало використовувались у підготовці майбутніх учителів англійської мови в переважній більшості закладів вищої освіти. Загалом можна констатувати, що в обраних для аналізу закладах вищої освіти України відсутні дистанційні курси англійської мови.

Наступною перешкодою, а точніше недоліком, який більшість респондентів помітили, було відсутність особистого контакту з іншими студентами й викладачами. Хоча респонденти є переважно тими молодими людьми, які народилися в епоху інформаційних технологій, вони не можуть уявити собі навчання без безпосереднього контакту з однокурсниками й викладачем.

Слід зазначити, що кожен десятий респондент зазнав труднощів із використанням платформи Moodle. Зрозуміло, що нововведення у будь-який час викликали труднощі. Однак нині це видається дивним, оскільки сучасні студенти є вихідцями з цифрових технологій, які вільно користуються всіма гаджетами й зазвичай швидко опановують необхідними програмами.

Щодо форм дистанційного навчання англійської мови, думки студентів розділилися (Додаток Л-5). Більшість із них (65 %) позитивно сприйняли запропоновані дистанційні форми, зокрема: 55 % з них віддали перевагу іграм та чатам, 40 % обрали вебінари й мовні лабораторії, а 35 % вподобали відеоконференції.

Щодо питання «Що б спонукало вас взяти участь у дистанційному вивченні англійської мови в закладі вищої освіти?», 25 % респондентів зазначили, що хочуть подалі вчитися дистанційно. 45 % респондентів хочуть опанувати технологію дистанційного навчання, (припускаємо з 60 %, які не проходили ніколи дистанційне навчання). Для 20 % студентів важливо більше часу працювати самостійно, а 10 % цікавить все нове (Додаток Л-6).

Наступне питання стосувалось цільових груп, для яких дистанційне вивчення англійської мови може бути найбільш сприятливим. Діаграма показує результати досліджень з цього питання (Додаток Л-7). На думку опитаних, дистанційне навчання є найкращим рішенням для тих, хто з різних причин змушений залишатися вдома (люди з особливими потребами, вагітні, батьки/мами маленьких дітей). Респонденти також побачили переваги дистанційного навчання для професійно активних людей, для яких гнучкий час цієї форми навчання стає найбільшим привабливим. 75 % респондентів зазначили, що дистанційне вивчення англійської мови є сприятливою формою для осіб, які поєднують роботу з навчанням. Але слід звернути увагу на те, що 75 % респондентів також розглядають дистанційне навчання англійської мови як форму навчання для всіх охочих, незважаючи на суспільні групи.

Варто зазначити, що дистанційне навчання, крім зазначених вище обмежень, має багато переваг. У рамках рефлексивної складової респондентів просили вказати на переваги дистанційного навчання (Додаток Л-8).

Результати були передбачуваними, оскільки можливість навчатися в будь-який час і в будь-якому місці вважається нині найбільшою перевагою дистанційного навчання – так вважають 80 % респондентів. Важливими для них є індивідуалізація темпів і методів навчання, а також поєднання навчання й роботи – 70 %. Можливість отримати новий досвід та використовувати ІКТ, а також заощадити час підтверджує гіпотезу про те, що вихідці з цифрових технологій усвідомлюють переваги дистанційного навчання.

Узагальнені результати першого етапу дослідження представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Компоненти готовності майбутніх вчителів англійської мови до дистанційного навчання

Компоненти	<i>Когнітивний</i>	<i>Мотиваційний</i>	<i>Технологічний</i>	<i>Рефлексивний</i>
Рівні				
<i>Високий</i>	8 %	5 %	45 %	5 %
<i>Середній</i>	32 %	20 %	35 %	65 %
<i>Низький</i>	60 %	75 %	20 %	30 %

У першій половині 2020 року студенти вимушені були розпочати навчання дистанційно й закінчити навчальний рік у такому ж форматі. Відразу після введення карантину МОН України було оголошено, щоб заклади освіти організували дистанційне навчання. До кінця 2019-2020 навчального року ми спостерігали за навчальним процесом, успіхами й труднощами студентів і викладачів, їхнім ставленням до дистанційного навчання. У вересні 2020 року ми провели другий етап дослідження, використовуючи ту саму методологію. Виявили, що результати суттєво змінилися (таблиця 3.2.).

Таблиця 3.2

Порівняльна таблиця результатів готовності майбутніх вчителів англійської мови до дистанційного навчання у 2019 і 2020 рр.

Компоненти	Когнітивний		Мотиваційний		Технологічний		Рефлексивний	
	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020
Рівні								
<i>Високий</i>	8 %	17 %	5 %	9 %	45 %	61 %	5 %	6 %
<i>Середній</i>	32 %	56 %	20 %	31 %	35 %	36 %	65 %	69 %
<i>Низький</i>	60 %	27 %	75 %	60 %	20 %	3 %	30 %	25 %

Як бачимо, найбільш помітним є зростання високого рівня технологічного компоненту. 83 % респондентів зазначили, що вони освоїли нові інструменти дистанційного навчання, якими раніше ніколи не користувалися або використовували частково. Зокрема, вони згадали платформу Moodle (Модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище). Її також називають системою управління навчанням (LMS), системою управління курсами (CMS), віртуальним навчальним середовищем (VLE), або просто навчальною платформою, яка забезпечує викладачам, студентам та адміністраторам високорозвинений набір інструментів для дистанційної форми навчання. Викладачі використовували Moodle для завантаження всіх необхідних навчальних матеріалів (презентацій, відео, тестів), виставляли оцінки й коментували студентські роботи в електронних журналах.

Як показує практика, під час карантину студенти спілкувалися з викладачами через корпоративні поштові скриньки (наприклад, Office 365), а також інші програмні продукти цього офісу (SharePoint та OneDrive). Крім того, для проведення лекцій широко використовувалися як відомі всім ресурси соціальних мереж (Skype, Viber, Telegram та Messenger), так і нові сервіси (Zoom, Meet Google, Classroom). Більшість викладачів перевели заняття на Zoom, Meet Google, Classroom, що дозволило читати інтерактивні лекції. Зручним для користувачів виявився продукт Microsoft Teams. Він відповідає усім критеріям групового навчання, підготовки та презентації проєктів. Крім того, філософія цієї програми надзвичайно позитивна, спрямована на командоутворення. Це

дозволяє викладачам швидко організовувати студентів у команди, що значно полегшує групові форми роботи в умовах дистанційного навчання. У деяких університетах усі платформи дистанційного навчання були інтегровані й використовувались не лише для навчання студентів, але й для загальної організації та управління навчанням і викладанням. Це дозволило створити єдине корпоративне інформаційне й освітнє середовище, яке інтегрувало всі використовувані інформаційні ресурси.

У межах когнітивного компонента значно зросли середній та високий рівні (з 32 % до 56 % та з 8 % до 17 %) знизенням низького рівня (з 60 % до 27 %). Більшість респондентів (56 %) відмітили значний прогрес у використанні дистанційних технологій. Позитивним є отримання нового досвіду. Деякі студенти сприйняли новий формат з ентузіазмом, оскільки навчання в режимі онлайн звільняло час для занять іншими справами, дозволяло виконувати завдання у зручний час та змінювати інтенсивність роботи згідно із встановленими термінами. Крім того, студенти стали активніше залучати інші ресурси у процесі вивчення англійської мови. Найпопулярнішими були Quizlet, Kahoot, AnswerGarden, Popplet та Learningapps.

Зміни в мотиваційному та рефлексивному компонентах були менш помітними. Це пов'язано, на нашу думку, з психологічними проблемами, серед яких студенти відмітили: відсутність спілкування в режимі реального часу, значне збільшення обсягу завдань для самостійного опрацювання, нестачу часу на виконання цих завдань, сімейні обов'язки, обмежений доступ до комп'ютера у тих сім'ях, де кожен член родини вимушений був працювати віддалено. Крім того, респонденти відзначали відсутність індивідуальних консультацій, збільшення часу на листування з викладачами, оскільки онлайн-курси вимагають детальнішого опису виконаних завдань, ніж в традиційному форматі, коли можна було всі деталі з'ясувати у процесі бесіди.

Для узагальнення виявлених результатів і статистичного порівняння рівнів готовності майбутніх учителів англійської мови до впровадження засобів дистанційного навчання було використано багатофункціональний критерій

Фішера. Для розрахунку критерію φ^* ми використовували чотирьох камерну таблицю середніх значень рівнів готовності за 2019 та 2020 рр. (табл. 3.3.).

Таблиця 3.3

Середні показники рівнів готовності

	2019	2020
Високий+Середній	53,75 %	71,25 %
Низький	46, 25 %	28,75 %

$$\varphi^*_{(53,75\%)} = 1,645 \quad \varphi^*_{(71,25\%)} = 2,009$$

Як бачимо згідно з даними таблиці, відсоток респондентів з середнім та високим рівнем готовності має позитивну динаміку, тобто ефект є.

Проведемо розрахунки за формулою

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$$

Де: φ_1^* – кут, відповідний більшій % частині;

φ_2^* – кут, відповідний меншій % частині;

n_1 – кількість спостережень у вибірці 1;

n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

Визначимо критичне значення φ^* що відповідає прийнятим в психології рівням статистичної значимості:

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = 3,23$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} (3,23) > \varphi^*_{\text{кр}} (2,31)$$

Оскільки $\varphi^*_{\text{емп}}$ знаходиться у зоні значення, можемо зробити висновок, що гіпотеза H_0 підтвердилась. Порівняння відсотка досліджуваних з середнім та

високим рівнем готовності у 2019 і 2020 роках дало змогу довести вірогідність отриманих результатів.

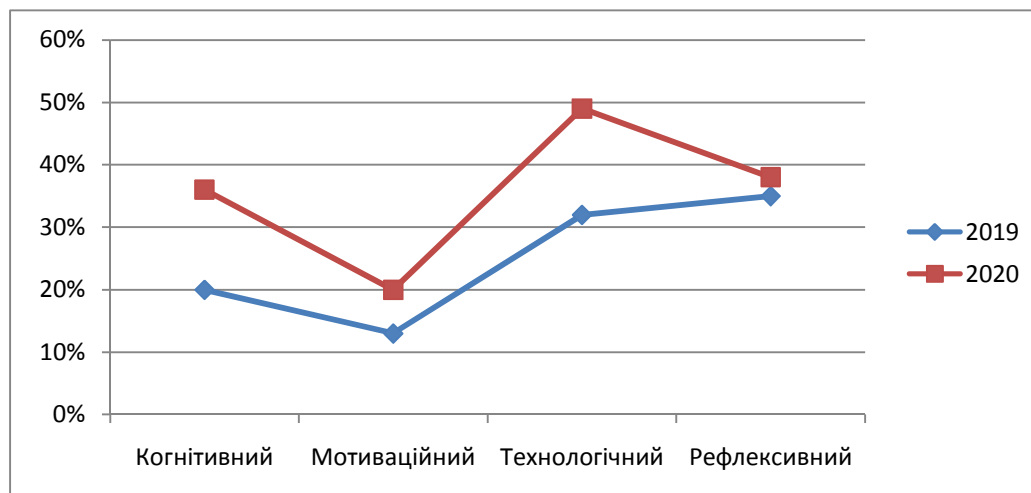


Рис. 3.1. Порівняння компонентів готовності студентів до дистанційного навчання на початку і в кінці 2019–2020 н.р.

Результати дослідження 2020 року показують, що кожна складова готовності зростає у порівнянні з 2019 роком. Однак загальний рівень готовності студентів – середній. Значно вплинув на цей показник низький рівень мотиваційного компонента. Відтак можемо стверджувати, що у студентів поки що несформовані потреби та інтерес до дистанційного навчання. Їм важко висловити індивідуальні критичні судження щодо дистанційного навчання з огляду на недостатній обсяг знань, умінь та навичок, необхідних для його реалізації. У них не сформована техніка встановлення власних цілей дистанційного навчання, слабо розвинений творчий аспект цієї діяльності. Тому необхідно підвищувати творчу активність студентів, спосіб отримання нових знань за допомогою засобів дистанційного навчання, розробляти систему мотиваційних заходів, щоб підвищити загальний рівень їхньої готовності.

Проаналізувавши результати опитування, ми дійшли висновку, що для підвищення мотиваційно-когнітивних складових готовності студентів необхідно створити такі педагогічні умови:

1. Мотивувати майбутнього вчителя англійської мови до впровадження дистанційного навчання. Ми повинні зосередитись на актуальності, зручності

та більшій економічній ефективності дистанційного навчання в порівнянні з традиційними формами навчання.

2. Залучити майбутнього вчителя до дистанційного навчання як студента, щоб зрозуміти труднощі, з якими стикаються викладачі, а також зрозуміти роль і функції викладача дистанційного навчання.

3. Спільно з майбутніми вчителями англійської мови організувати дистанційні курси англійської для опанування процесом створення курсів, який складається з чотирьох етапів – планування, відбору, підготовки інструментів для дистанційного навчання та прогнозування результату.

4. Організувати дистанційні навчальні заходи для майбутніх вчителів англійської мови як слухачів для відпрацювання базових навичок, дати їм змогу набути досвіду й у подальшій професійній діяльності виробити свій власний стиль створення та проведення дистанційних курсів.

5. Оцінити результат. Для отримання об'єктивної відповіді необхідно провести як внутрішню оцінку результатів дистанційної навчальної діяльності (здійснюється викладачем), так і зовнішню (відповіді студентів на запитання та роздуми).

6. Заохочувати співпрацю між вищими навчальними закладами та ІТ-компаніями для покращення ІТ-інфраструктури університетів та ефективнішого розвитку цифрових навичок студентів. Важливо зазначити, що в Україні існує багато прикладів партнерських відносин між вищими навчальними закладами та ІТ-компаніями, що надихають на співпрацю (Лук'янова, Баніт, Горетко, 2019).

Результати проведеного нами опитування корелюють із відповідними результатами останніх досліджень, що здійснюються зараз в Республіці Польща. Аналіз та узагальнення цих результатів уможливорює узагальнення переваг і недоліків професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови засобами дистанційного навчання за такими категоріями:

1) педагогічні – дистанційні телекомунікації розширюють дидактичні можливості й підходи, роблять навчання інтерактивним, індивідуальним і

творчим, дозволяють збільшити кількість потенційних учасників – студентів, викладачів, професіоналів, які швидко взаємодіють між собою за допомогою електронних мереж;

2) психологічні – забезпечення комфортніших умов для самовираження студентів, усунення психологічних бар'єрів та проблем у взаємостосунках, усунення помилок усного спілкування, посилення мотивації (мультимедіа посилюють мотивацію користувачів різноманітністю вебкурсів);

3) інформаційні – підвищення доступності освітньої інформації, що зберігається на спеціалізованих серверах і доставляється студенту за допомогою інтерактивних вебканалів, включаючи телеконференції, електронну пошту та інші засоби Інтернету, подолання просторових та часових бар'єрів, отримання сучасної інформації, що забезпечує швидкий зворотний зв'язок, розширення доступу до високоякісної освіти за допомогою сучасних технологій та інтегрованих засобів масової інформації;

4) економічні – загальні витрати на навчання зменшуються внаслідок економії транспортних витрат, витрат на оренду, зменшення паперової роботи в офісі та тиражування посібників, можливості навчання для працівників, студентів, економія часу на збір та обробку інформації, на проїзд тощо.

5) ергономічні – студенти та викладачі мають можливість розподіляти час занять у зручному графіку та темпі, вибирати та використовувати зручніше обладнання й комп'ютерну техніку, поєднувати зручність та гнучкість навчального процесу (свобода та гнучкість цього способу навчання передбачає нові можливості вибору курсу навчання, шляхів, часу, інструментів навчання).

Водночас за кожним плюсом є мінус, і заклади вищої освіти, що забезпечують дистанційне навчання, повинні враховувати як переваги, так і недоліки дистанційного навчання, їх технологічний та методичний потенціал, а також потреби студентів та викладачів в освітньому процесі. Оскільки дистанційне навчання вимагає використання технічних інструментів, існують очевидні проблеми, пов'язані з технологіями, підтримка, опанування ІКТ-компетенціями, гармонізація навчальних програм з різних предметів,

доповнення змісту подальшими науковими результатами, вибір бази впровадження тощо. Відтак недоліки й проблеми дистанційного навчання можна розділити на три групи: технічні (інфраструктура, інструменти), організаційні (стандарти, правила) та освітні (дидактично-методичні, психологічні).

Технічні проблеми здебільшого пов'язані з дорогими та складними технологіями. Хоча ми живемо в епоху Інтернету, в епоху покоління Z, багатьом студентам та викладачам все ще важко освоювати нові програми. Крім того, виникають проблеми з доступом до якісного Інтернету. ІТ не завжди доступні в малих містах та селах України. Серед недоліків організаційно-освітніх складових дистанційного навчання є наступні: непрямий контакт з викладачами та студентами, відсутність очної взаємодії (усне спілкування), застарілі програми, недостатня (або навіть відсутня) практична підготовка, соціальна ізоляція, низька репутація диплома та ін.

Відтак подальшим важливим кроком нашого дослідження є аналіз конструктивних ідей зарубіжного досвіду з організації дистанційного навчання, які можна ефективно використовувати у вітчизняних закладах вищої освіти з метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

3.2. Науково-методичні рекомендації щодо впровадження конструктивних ідей польського досвіду професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти України

Сучасний світ характеризується стрімким розвитком інформаційного суспільства й економіки, що базуються на знаннях, глобалізацією та інтеграцією міжнародного освітнього ринку внаслідок розповсюдження Інтернету та постійного вдосконалення інформаційно-комунікаційних технологій. Ці виклики часу вимагають активної участі вітчизняних закладів вищої освіти в глобальних трансформаційних процесах. Перед університетами постало завдання створення й упровадження нових стратегій і програм з метою розвитку

національної складової мережі Інтернет, зміцнення міжнародних зв'язків, належного інформаційного забезпечення, повнішого задоволення потреб міжнародного спільноти в об'єктивній комплексній інформації щодо різних сфер освітньої діяльності в Україні.

У цьому контексті процес професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання варто розглядати у світлі таких макроявищ, як міжнародна інтеграція, інтернаціоналізація та мобільність, що викликають необхідність змін в освітній політиці та в академічному середовищі. Аналізуючи ці явища, вітчизняні науковці й практики зазначають, що дистанційне навчання в Україні розвивалося повільно, тому що потребувало розв'язання багатьох проблем, серед яких: недосконалий законодавчо-нормативний супровід, недостатнє матеріально-технічне забезпечення закладів вищої освіти для впровадження дистанційних форм навчання, відсутність спеціального сучасного обладнання, упередженість та консерватизм викладачів щодо дистанційної освіти загалом та ін. (Адамова, Головачук, 2012; Левченко, 2020; Краус, 2018).

Аналіз наукових джерел і правових документів показує, що законодавча й нормативно-правова база України оновлюється поступово. Протягом останніх двох десятиліть було розроблено низку заходів і програм, що стосуються розвитку інформатизації. Першими важливими документами, що посприяли забезпеченню широкого доступу громадян до мережі Інтернет, ефективного використання її можливостей для вітчизняної науки, освіти, культури, підприємницької діяльності, були: Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» від 4 лютого 1998 року № 75/98-ВР, Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджена Міністерством освіти і науки України 20.12.2000 р.), Указ Президента України № 928/2000 від 31.07.2000 р. «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні».

На основі зазначених документів було розроблено низку заходів, основними завданнями яких визначено: поетапний розвиток мережі Інтернет в Україні, завершення підключення до мережі наукових установ та організацій, навчальних закладів, архівів, бібліотек, музеїв та інших закладів культури; розвиток освітніх та навчальних програм на базі комп'ютерних інформаційних технологій; забезпечення правових, організаційних, технічних та інших умов для здійснення підприємницької діяльності з використанням мережі Інтернет; створення національного реєстру українських інформаційних ресурсів, підключених до мережі Інтернет; підвищення ефективності системи підготовки фахівців з інформаційних технологій, удосконалення відповідних нормативів, навчальних програм та планів, а також вжиття додаткових заходів для формування у населення знань, умінь і навичок, необхідних для користування мережею Інтернет (Україна. Президент. Указ, 2000).

Ці заходи започаткували розвиток інформаційного суспільства в Україні й поставили перед урядом такі важливі завдання, як забезпечення закладів освіти комп'ютерною технікою з доступом до мережі, підготовка викладацького складу для роботи з новими технологіями.

Подальші постанови, накази, програми, концепції та стратегії розвитку дистанційної освіти в Україні визначили напрями діяльності щодо забезпечення загального доступу до електронного контенту, використання комп'ютерних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій, створення широкого спектра послуг, доступних через Інтернет (Україна. Кабінет Міністрів. Постанова, 2003; Україна. Міністерство освіти і науки України. Наказ, 2005; Україна. Кабінет Міністрів. Постанова, 2003; Україна. Верховна Рада. Закон, 2007; Україна. Кабінет Міністрів, 2013; Україна. Міністерство освіти і науки України. Наказ, 2013; Україна. Президент. Указ, 2013).

Однією з таких послуг стало впровадження елементів дистанційного навчання, яке може бути корисним як у професійній підготовці, відкриваючи широкий доступ до знань, так і в поліпшенні якості життя загалом, особливо жителів сільських районів і малих міст. Дистанційне навчання відкриває доступ

для освіти всім охочим (незалежно від місця проживання) та можливості проходження освітніх програм, спрямованих на зменшення безробіття, зміну професії, підвищення кваліфікації.

У грудні 2000 року було розроблено «Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні», в якій окреслено мету та основні завдання, принципи, структуру, етапи створення системи дистанційної освіти (Україна. Міністерство освіти і науки України. Постанова, 2000). На основі цієї Концепції розроблялися подальші положення. Так, у Положенні про дистанційне навчання № 464/9063 від 9.04. 2004 р. визначено структуру й функції системи дистанційного навчання: координаційна рада з розвитку дистанційного навчання при Міністерстві освіти і науки, комісії при Координаційній раді за окремими напрямками забезпечення розвитку системи дистанційного навчання, головний, регіональні, базові та локальні центри системи дистанційного навчання, банк атестованих дистанційних курсів, об'єднаних між собою спеціалізованими інформаційно-комунікаційними мережами, управління системою дистанційного навчання, стандарти в дистанційному навчанні, особливості організації освітнього процесу за дистанційною формою навчання, забезпечення дистанційного навчання (науково-методичне, кадрове, системотехнічне, матеріально-технічне), міжнародне співробітництво у сфері дистанційного навчання (Україна. Міністерство освіти і науки України. Постанова, 2000).

У Положенні про дистанційне навчання № 703/23235 від 30.04.2013 р. (поточна редакція від 16.10.2020 р. зі змінами й доповненнями) визначено основні засади організації та запровадження дистанційного навчання, прописано шляхи його реалізації, особливості організації освітнього процесу за дистанційною формою навчання та з використанням дистанційних технологій. Зокрема зазначено, що дистанційне навчання реалізовується шляхом застосування дистанційної форми як окремої форми навчання, а також використання технологій дистанційного навчання для забезпечення навчання в різних формах. У цьому Положенні також наголошується, що для впровадження дистанційної форми навчання ЗНО та ЗПО за погодженням з МОН України можуть

створювати центри дистанційного навчання як відокремлені структурні підрозділи (Україна. Міністерство освіти і науки України. Наказ, Положення, 2013).

Тож, відповідно до Положення та Указу Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» ЗВО України розробляють концепції дистанційного навчання та впроваджують їх у свій освітній процес. Останнім часом в навчальних закладах України особливо активно створюються такі центри, в яких запроваджується дистанційне навчання. На сайті Міністерства освіти і науки України розміщено перелік закладів освіти, що надають можливість навчатись дистанційно (Додаток М). Нині такі центри вже є майже в кожному закладі вищої освіти.

Питання центрів дистанційного навчання кожен ЗВО вирішує автономно згідно з розробленими напрямами й формами освітнього процесу з використанням дистанційних технологій. Ознайомившись з інформацією закладів освіти з наведеного переліку, можемо зазначити, що це переважно спеціалізовані курси за окремими напрямами (економіка, підприємництво, менеджмент, інформаційні технології, бухгалтерський облік фінанси, курси іноземних мов та багато ін.). Освітній процес у цих закладах передбачає навчання, що поєднує очну й заочну форми з використанням засобів дистанційного навчання. Центри розробляють концепції й положення дистанційного навчання (наприклад, Положення про дистанційне навчання у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя, Додаток Н), методичні рекомендації з розробки дистанційних курсів, проводять наукові дослідження щодо розвитку технологій дистанційного навчання; забезпечення додаткового навчання з використанням дистанційних технологій (як платна освітня послуга) та ін.

Пріоритети розвитку освіти на сучасному етапі, визначені в документі «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», є продовженням інформатизації та використання сучасних ІКТ в освітньому процесі, забезпечення доступності й ефективності освіти шляхом упровадження дистанційних форм навчання, підготовки молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві тощо (Україна. Президент. Указ 2013).

Водночас можемо констатувати, що окреслені законодавчо-нормативними документами заходи ще не стали системними й ефективно дієвими. У них не визначено обсяг дистанційного навчання з допустимою кількістю годин для онлайн-занять пропорційно загальній кількості годин. Не прописано також, яким чином ЗВО повинен організувати дистанційні заняття, якщо вони попередньо не були включені в програму і навчальний план. Крім того, в цих документах не враховані норми законодавства про Інтернет, які повинні бути виконуватися під час дистанційного навчання в ЗВО. Потребує врегулювання й деталізації процес взаємодії ЗВО-викладач та викладач – студент.

Відтак логічним видається вибудувати прогностичну складову дослідження з представлення науково-методичних рекомендацій на трьох рівнях:

1) загальнодержавному, що передбачає законодавче й нормативно-правове регулювання розвитку дистанційного навчання;

2) закладу вищої освіти, який забезпечує необхідну теоретично-практичну підготовку майбутніх фахівців та підвищення кваліфікації та можливістю оновлення професійних знань, умінь і навичок;

3) на рівні безпосередніх учасників: викладачів як організаторів, а нині більше як фасилітаторів навчального процесу, і студентів – майбутніх учителів англійської мови.

Загальнодержавний рівень.

З метою розбудови в Україні цілісної системи дистанційної освіти, в рамках якої можлива ефективна підготовка майбутніх вчителів англійської мови засобами дистанційного навчання, вважаємо доцільним рекомендувати на державному рівні:

- удосконалити наявну нормативно-правову базу щодо розвитку дистанційної освіти в Україні, зокрема, розробити нормативно-правовий акт (як варіант Закон «Про дистанційну освіту»), який би забезпечив загальні засади формування, виконання та коригування системи дистанційної освіти в Україні;

- оновити й узгодити положення законодавчих документів, що стосуються освіти та інформатизації;

- переглянути державні стандарти вищої освіти щодо використання технологій дистанційного навчання й узгодити їх з міжнародними та європейськими документами;

- унормувати дії учасників освітнього процесу з використанням технологій дистанційного навчання;

- виробити санітарний регламент для закладів вищої освіти (подібний документ є для закладів загальної середньої освіти);

- сприяти міжнародній співпраці та обміну досвідом у сфері дистанційного навчання;

- розробити й законодавчо підтримати програму інвестування коштів у навчання науково-педагогічного персоналу та їхній професійний розвиток шляхом організації курсів підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації у сфері дистанційного навчання;

- розробити проекти нормативно-правових актів щодо заохочення й стимулювання зацікавленості ІТ-компаній до розширення співпраці з закладами всіх рівнів освіти, науково-дослідними інститутами, іншими установами психолого-педагогічного спрямування;

- посилювати роль соціальних партнерів у сприянні професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов засобами дистанційного навчання;

- пропагувати й підтримувати вивчення, узагальнення, поширення, популяризацію та впровадження передового досвіду зарубіжних країн з питань дистанційної освіти;

- проводити навчально-методичні та науково-практичні круглі столи, семінари, конференції з проблем підготовки майбутніх вчителів засобами дистанційного навчання з метою адаптування до нових життєвих реалій, забезпечення дієвої системи інформування про зміни й інновації, широкого ознайомлення з міжнародними документами;

- сприяти створенню необхідних організаційно-педагогічних умов для здійснення професійної підготовки студентів ЗВО засобами дистанційного навчання;

- забезпечити можливості для підвищення кваліфікації вчителів англійської мови в галузі ІКТ;

- розробити платформи підвищення кваліфікації вчителів англійської мови для надання їм теоретичної та практичної підтримки в застосуванні засобів дистанційного навчання та впровадження дистанційного навчання в освітньому процесі.

Рівень закладів вищої освіти.

Наступним кроком нашого дослідження є рівень закладу вищої освіти. Насамперед зазначимо, що непередбачена пандемія відчутно вплинула на систему освіти ЗВО різних країн, у тому числі й України. Період карантинних заходів змусив у безпрецедентному масштабі впровадити дистанційне навчання в освітнє середовище всіх країн. Тому доцільно проаналізувати накопичений досвід, недоліки й переваги використання засобів дистанційного навчання, на основі яких можна виробити науково-методичні рекомендації.

Варто наголосити, що дистанційне навчання у ЗВО певною мірою впроваджувалося в практику підготовки майбутніх вчителів англійської мови ще до пандемії, але переважно в поєднанні з традиційним. В організації навчання під час карантину виявилися основні труднощі та проблеми технічного, організаційного, навчального й психоемоційного характеру. Організаційні й навчальні проблеми зумовлені неуніфікованістю та неузгодженістю розкладу предметів та онлайн занять, незбалансованістю обсягу завдань з деяких предметів і, відповідно, недостатністю часу для якісного їх виконання. Невирішеність технічних, організаційних та навчальних питань стали підґрунтям для виникнення психоемоційних проблем, пов'язаних з дистанційним навчанням. Серед них: відсутність чи низька мотивація до навчання, надмірне навантаження й невміння раціонально спланувати свій час; нестача комунікації з одногрупниками й викладачами, надання переваги традиційному навчанню й несприйняття дистанційного навчання як такого. З огляду на це, усвідомлений вибір викладача й студента форми навчання не збігається з реаліями життя і як результат – зростання рівня агресії, нетерпимості, незадоволення навчанням.

Нині всім зрозуміло, що новий етап освітнього процесу неможливий без використання технологій і засобів дистанційного навчання, тож необхідно переглянути традиційні підходи, методи, форми підготовки майбутніх вчителів загалом та учителів англійської мови зокрема. Насамперед потрібно врахувати нові вимоги сьогодення до організації освітнього процесу в закладах освіти, спрямовані на підготовку вчителів шкіл майбутнього, які володіють необхідними інформаційно-комунікаційними компетентностями та ефективно використовують дистанційні технології в освітньому процесі. Тож, щоб підготувати майбутнього вчителя англійської мови потрібно йти в ногу з часом, навіть випереджуючи його (Schools of the Future, 2020).

Як показує практика, дистанційне навчання у ЗВО неможливе без ІТ-інфраструктури, яка вимагає значних інвестицій, охоплюючи навчальне середовище/платформу. Це переважно Moodle, яка є безкоштовною, та Zoom, безкоштовна лише до 30 хвилин роботи он-лайн конференцій, а також платні онлайн-ресурси, що забезпечують ефективне навчання й підтримку в онлайн середовищі. Проте матеріальна база більшості ЗВО не дозволяє придбати платні контенти. Від цього страждає якість дистанційного навчання: швидкість доступу до платформ, матеріалів, безперебійне проведення онлайн занять, можливості підключення користувачів тощо. Досвід дистанційного навчання під час пандемії показує, що виправданими є обмеження кількості інструментів, що використовуються, та впровадження єдиної платформи дистанційного навчання на рівні ЗВО, на якій будуть розміщені навчальні матеріали. Немає сумнівів, що дистанційне навчання повинно використовуватися закладами вищої освіти під час проведення курсів підвищення кваліфікації, тренінгів та в післядипломній освіті.

Отже, ЗВО має підтримувати підготовку й розміщення навчальних матеріалів, необхідних для дистанційного навчання. Викладач, який проводить заняття, готує та надає ці матеріали у відповідній формі. Відповідно, у ЗВО повинні бути структурні підрозділи, що здійснюють моніторинг якості навчальних матеріалів, розробляють форми та способи їхнього подання, а також

виявляють недоречності й неузгодженості, що виникають у процесі дистанційного навчання. Крім того, ці підрозділи повинні надавати консультацію й допомагати викладачам і студентам в опануванні та використанні засобів ІКТ.

Наступним важливим завданням, що постає перед ЗВО, є забезпечення можливостей для надійної перевірки результатів навчання. Скласти іспити й заліки з усіх дисциплін, зазначених у плані навчального семестру, є обов'язковим для студента й підлягає врегулюванню. Вони можуть бути традиційними або он-лайн, в залежності від Положення про використання дистанційної форми навчання. Тобто можуть проводитися як в самому закладі, так і за його межами – в Інтернет-просторі. Дипломний іспит може проводитися за допомогою відеоконференції, Інтернет-конференції, платформи дистанційного навчання та інших інструментів синхронної групової роботи. При цьому екзаменаційна комісія повинна перевірити особисті дані студента, який складає дипломний іспит. Перевірка результатів навчання, отриманих під час дистанційного навчання, не повинна відрізнятися від аналогічних заходів, пов'язаних з навчанням в традиційній формі. Комісія готує звіт про хід дипломного іспиту. Керівництво ЗВО повинно забезпечити, щоб протокол могли підписати всі члени екзаменаційної комісії.

Таким чином, ЗВО відповідає за проведення дистанційного навчання відповідно до чинного законодавства з урахуванням авторських прав, наданням законного та вільного доступу до дистанційного інструментарію всім учасникам, а також згідно з ліцензуванням й акредитацією.

З огляду на викладене вище і з метою забезпечення якісного навчання й продукування нових знань, упровадження інноваційних підходів у професійну підготовку майбутніх учителів англійської мови доцільно:

- привести у відповідність до потреб суспільства, економіки, ринку праці та вимог роботодавців освітні програми підготовки майбутніх вчителів англійської мови з урахуванням дистанційних технологій;

- на основі системного підходу впроваджувати принципи дистанційної освіти в освітні стандарти, плани й навчальні програми ЗВО – як одне з

найважливіших завдань освіти загалом, а не лише окремих факультетів, кафедр чи дисциплін;

- використовувати технологічну інфраструктуру та інструменти інших ЗВО та установ на основі угоди про співпрацю;

- використовувати дистанційні технології у процесі підготовки майбутніх вчителів англійської мови за всіма формами навчання;

- створити структурні підрозділи, для підтримки, регулювання й контролю дистанційного навчання.

Остання рекомендація потребує додаткового роз'яснення. Крім створення й підтримання технічної інфраструктури, що дозволяє дистанційне навчання, важливим завданням таких підрозділів є організаційна підтримка викладачів і студентів.

В контексті потреб студентів ця підтримка полягає у вирішенні:

- технічних проблем, пов'язаних зі створенням облікових записів, входом в систему, доступом до ресурсів з використанням функцій і інструментів віртуального середовища (така допомога повинна бути доступна як до, так і під час роботи в цьому середовищі);

- організаційних проблем, таких як доступ до інформації про освітні пропозиції дистанційного навчання, способи й режим запису на дистанційні курси, правила їхнього проходження тощо.

Крім того ЗВО повинен, відповідно до вимог, що містяться в Положенні, надати студентам в можливість особистих консультацій з викладачами, приміщеннях закладу.

Підтримка викладачів в підготовці й проведенні дистанційного навчання передбачає:

- технічні аспекти, пов'язані з доступом до віртуального середовища, управлінням обліковими записами студентів, розміщенням навчальних матеріалів на платформі з використанням доступних функцій та інструментів;

- організаційні аспекти, пов'язані з плануванням способу викладення курсу, організацією реєстрації, публікацією правил проходження і завершення курсу, спілкуванням зі студентами;

- методологічні аспекти, що виникають на етапі проектування дистанційних занять, під час розміщення курсу у віртуальному навчальному середовищі; особливо важливо підтримувати вибір відповідних дидактичних методів з урахуванням специфіки онлайн викладання.

Враховуючи польський досвід, на рівні ЗВО важливо нормувати кількість годин на дистанційне навчання та розподіл годин на синхронні й асинхронні форми занять. Онлайн заняття зі студентами в режимі реального часу є прикладом синхронної діяльності. Незалежно від певних незручностей, пов'язаних із синхронною діяльністю (необхідність адаптації до конкретної дати, перевантаження, навіть нестабільність Інтернету), асинхронні заходи бувають важливішими з точки зору дистанційного навчання, тобто тести для самоперевірки засвоєного матеріалу студентами, участь у форумах, надсилання файлів із рішеннями завдань, створення баз знань wiki, виконання проектів тощо. Платформи віддаленого навчання (Moodle, Canvas, Blackboard тощо) підтримують асинхронні дії в процесі навчання. Все частіше і частіше, замість лекції в прямому ефірі через команди MS, студентам пропонували відеолекції, як коментарі до презентації, підготовленої в MS PowerPoint. Відеолекції можуть бути доповнені тестами, завданнями та форумами.

Рівень викладач-студент.

Важливим завданням мовної політики ЄС є підтримка автономної освіти, ідея якої випливає з культури західних суспільств, які підкреслюють відповідальність та індивідуальність особистості в різних аспектах соціального життя. З огляду на це, в навчанні іноземних мов загалом та англійської зокрема проглядається зміна парадигми – зміщення фокусу від викладача до студента, що пов'язано з подальшим розвитком комунікативного та міжкультурного підходу, заснованого на теорії конструктивізму. Автономність того, хто

навчається, самоосвіта, відповідальність за освітній процес, навчання впродовж усього життя є ключовими поняттями в сучасних освітніх концепціях.

Це узгоджується з концепцією розвитку людського капіталу, орієнтованою на зміщення пріоритетів з «жорстких» навичок (пов'язаних із вузькоспеціалізованими знаннями) на «м'які» (тобто набуття знань, умінь, установок, що визначають конкурентні переваги особистості, виражених в комунікативності, кооперації та підприємстві). Такий напрям освітніх змін викликає у багатьох педагогів-практиків певне занепокоєння, оскільки вміння не можуть замінити знання. Водночас «м'які» навички залишаються запорукою швидкого засвоєння інформації. У цьому сенсі здатність до навчання може бути визначена як метакомпетентність, тобто ключова компетентність, що забезпечує здатність адаптуватися до непередбачених ситуацій та реалій життя.

На нашу думку, вивчення іноземних мов загалом, і особливо засобами дистанційного навчання, є ефективнішим, якщо той, хто навчається, відповідає за результати свого навчання. Розвиток людини повинен бути безперервним і динамічним. Це пов'язано з темпами прогресу в усіх сферах життя. Вміння вчитися, тяга до самопізнання й самовдосконалення, постійне підвищення професійної майстерності є ключовими елементами розвитку особистості.

У контексті нашого дослідження насамперед необхідно звернути увагу на творче використання можливостей, що пропонуються цифровими технологіями за посередництвом засобів дистанційного навчання. У цьому руслі професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови передбачає наявність безпосередніх учасників – викладача і студента, взаємодія яких відбувається у віртуальному середовищі. Таке середовище найчастіше асоціюється з платформою, що охоплює багато функцій, які дозволяють проводити дистанційні заняття. Найважливішими серед цих функцій є такі:

- сховище для збирання й поширення навчальних матеріалів (текстових та мультимедійних);
- персоналізація доступу викладача й студента до ресурсів та інструментів платформи;

- спілкування викладача зі студентами й студентів між собою;
- забезпечення умов та інструментів для спільної роботи;
- моніторинг і оцінка навчальної діяльності студентів.

Варто наголосити, що самі по собі технології навряд чи поліпшать процес підготовки майбутніх вчителів англійської мови. Дуже часто підручники оцифровують та завантажують на навчальну платформу, використовуючи при цьому старі методи роботи. Цю проблему іноді називають перегонами між технологіями й освітою, коли освіта намагається надолужити згаяне й отримати користь з використання технологій, або технологія диктує освіті парадигми навчання минулого шляхом оцифрування старих способів роботи. То ж необхідно змінити процес планування навчання шляхом вибору відповідних методів і вибору інструментів, у тому числі цифрових, що полегшить досягнення цілей з використанням вибраних методів. Відтак рекомендуємо перед початком вибору форм та методів навчання шляхом анкетування визначити стиль роботи й очікувань студентів перед вивченням того чи іншого мовного навчального курсу/предмета, пов'язаних із засобами дистанційного навчання.

Наступним важливим етапом є підготовка викладача, оскільки курс повинен бути підготовленим заздалегідь і мати заплановані шляхи виконання навчального плану з використанням конкретних засобів дистанційного навчання. Підготовка й розміщення якісних дидактичних матеріалів потребує від викладача безперервної роботи на віртуальній навчальній платформі. Нині найбільш популярним є безкоштовне середовище Moodle. Однак варто врахувати, що процес професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови може підтримуватися й збагачуватися різними способами завдяки використанню додаткових зовнішніх додатків.

Існує чимало інших платформ, які дозволяють створювати навчальні матеріали, вправи, завдання, тести. Це переважно зовнішні додатки, незалежні від середовища навчання, які можуть запропонувати набагато ширші можливості для створення мультимедійних та інтерактивних дидактичних матеріалів, тим самим підвищуючи мотивацію студентів і їх участь у процесі навчання. Багато з них можна використовувати безпосередньо в Інтернеті – в так званих хмарах.

Тобто викладачам і студентам не обов'язково використовувати тільки програмне забезпечення, встановлене на серверах ЗВО. У представленому нижче переліку наводимо приклади (деякі з них вимагають установки на серверах ЗВО і на комп'ютерах користувачів, але переважна більшість з них є тільки як «хмарна» служба, тобто онлайн-сервіс, який визначається як «Програмне забезпечення як послуга»):

- додатки, що дозволяють спільно створювати й спільно використовувати ресурси (Google Docs, Dropbox);

- додатки для візуалізації контенту (наприклад, Prezi, VoiceThread, Padlet);

- додатки для проведення занять в синхронному режимі, включаючи вебінари й відеоконференції (Skype, NetMeeting, Openmeetings, Google Hangouts;

- інструменти для створення вікторин і різних типів тестів (Hot Potatoes, Exerte);

- платформи поширення мультимедійного контенту (YouTube, Vimeo, iTunes University);

- соціальні мережі (Facebook, Twitter, Google+);

- платформи електронного навчання (Coursera, Udacity, EdX, Udemy);

- вебсайти відкритих освітніх ресурсів, на яких пропонуються онлайн-лекції, курси (MOOC, British Council, Khan Academy, OER Commons, TED; польський варіант – Open AGH).

- вебсайти мультимедійних бібліотек і репозитаріїв, які завдяки дистанційній освіті перетворилися в потужні центри інформації.

Крім того, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання доцільно звертатися до експертів, практиків та співробітників закордонних університетів, які, на думку студентів, збагатили б освітній процес.

Як бачимо, різноманітність способів подання контенту дуже велика й охоплює не лише основні форми матеріалів, підготовлених для проведення дистанційних занять (текст, графіка, аудіо, відео), але й контент, створений під

час цих занять (вони можуть бути створені й самими студентами: різні блоги, віки, інтелектуальні/ментальні карти тощо).

Перед використанням цих дидактичних матеріалів викладачу варто звернути увагу на те, наскільки їхня форма (наприклад, презентація і редагування, графічні та мультимедійні засоби) сприяє досягненню цілей навчання, а також чи враховує мету й завдання освітнього процесу.

Програмне забезпечення, що використовується ЗВО для дистанційного навчання, має дозволити викладачам всебічно перевіряти знання й навички, набуті студентами під час занять. Водночас для студентів це може бути самооцінкою рівня засвоєння змісту предмета. Серед них можуть бути тестові завдання, відкриті завдання, індивідуальні та командні, різноманітні практичні справи, обговорення проблем, експертна оцінка тощо.

Щоб забезпечити високу якість дистанційних занять, необхідно відстежувати як участь студентів в цих заняттях, так і досягнуті ними результати навчання. Однак найголовніше – спроектувати дистанційні заняття таким чином, щоб вони стимулювали активність студента на платформі. Такого ефекту можна досягти, використовуючи правильно сформульовані завдання (індивідуальні або групові) або публікацію питань, які потребують обміну думками й пошуку рішень. Вибір належної форми студентської діяльності повинен бути результатом співпраці між автором дидактичного змісту та методистом дистанційного навчання. Відповідно мають бути розраховані години для різних форм навчання на дистанційній платформі MOODLE, Classrom, ZOOM, Teams, Webex (Cisco), Meet, MS Teams).

Під час оцінювання слід звертати увагу як на зміст, так і на форму дидактичних матеріалів, доступних студентам, а також на форми проведення занять, зокрема, на рівень залученості викладача, враховуючи, що дидактичні матеріали та дії студентів заплановані для реалізації протягом визначеного часу. Дистанційні заняття, як і традиційні, можуть проводитися за допомогою різних форм, тому неможливо визначити тільки один або навіть кілька правильно розроблених шаблонів. Дистанційне й традиційне навчання мають

доповнювати один одного. Засоби дистанційного навчання, багаті мультимедійним контентом, передбачають високий рівень взаємодії студентів з віртуальним середовищем та між собою, вимагають меншої активності викладача. Водночас матеріали, орієнтовані переважно на виклад змісту й розроблені у вигляді текстових файлів або презентацій, повинні бути доповнені різними діями, розпочатими викладачем (наприклад, модерація обговорення проблеми на форумі, організація вебінару або чату тощо).

Як показує практика сьогодення, викладач часто навчається разом зі студентами, спільно вирішуючи проблеми. У випадку викладання англійської мови чітко прослідковується зміна ролі викладача, коли він бере участь спільно зі студентами в різного рівня проєктах, у тому числі й міжнародних. Викладач ініціює проєкт, створює певні рамки, що визначають цілі та заходи, підтримує їхню реалізацію, допомагає розв'язувати проблеми, але залишає студентам сфери самостійності, які вони заповнюють своєю творчою діяльністю. Студенти беруть участь у створенні плану проєкту, узгоджують з викладачем обсяг роботи та її результат. Це часто передбачає відмову від викладацького домінування й контролю, необхідність відповідально реагувати на потреби студентів і вчитися разом з ними.

Усі заходи, пов'язані з моніторингом навчання студентів та наданням зворотного зв'язку, реєструються на платформі дистанційного навчання за допомогою визначених там інструментів. Якщо інші нормативні акти, що діють в університеті, не передбачають інакше, перевірка результатів дистанційного навчання є індивідуальним рішенням викладача й може здійснюватися регулярно у формі усного або письмового тестування. Навчальна платформа або інший подібний інструмент призначений для зберігання відгуків про хід навчання.

У зв'язку з викладеним вище перед викладачами постають завдання:

- опанування вмінням комплексно планувати освітній процес, розвиваючи здібності студентів на основі вивчення їх реальних можливостей;

- виокремлювати головне, суттєве в змісті підготовки майбутніх учителів англійської мови;

- правильно добирати й поєднувати методи й форми підготовки з використанням засобів дистанційного навчання;

- здійснювати диференційований підхід до студентів, створюючи необхідні умови для навчання, вміло використовуючи вибраний варіант навчального процесу, оперативно його коректуючи.

Відтак викладачі, які беруть участь у проведенні дистанційних занять, повинні володіти відповідними дидактичними, організаційними, оцінювальними й технічними компетентностями, ключовими серед яких є:

- розуміння специфіки дистанційної форми навчання і її відмінності від традиційної;

- знання комп'ютерних програм, що використовуються в дистанційному навчанні,

- уміння підготувати й реалізувати освітній процес у віртуальному середовищі;

- знання правових положень навчання через Інтернет.

Ці компетентності можуть бути набуті викладачем у рамках внутрішнього й зовнішнього навчання, а також шляхом самоосвіти й удосконалення власної професійної майстерності.

Врахування конструктивних ідей польського досвіду підводить до необхідності виробити документ, у якому мають бути прописані права та обов'язки викладачів і студентів. Орієнтовним рекомендованим переліком може бути наступний.

Права та обов'язки викладачів:

викладач має право:

- на самостійність у виборі інструментів, що підтримують дистанційне навчання студентів;

- на підтримку під час упровадження методів, засобів та прийомів дистанційного навчання згідно з Положенням, розробленим закладом освіти;

викладач зобов'язаний:

- адаптовувати навчальні плани до змін в освітньому середовищі та вносити відповідні зміни в зміст програм;
- розробити процес дистанційного навчання студентів таким чином, щоб забезпечити навантаження відповідно до кредитів ECTS;
- у разі повного переходу до дистанційного навчального процесу, викладач зобов'язаний підготувати навчальні матеріали, забезпечуючи, щоб кожен студент мав навантаження під час занять, відповідно до кількості годин, призначених у плані та програмі навчання;
- надати студентам відповідні навчальні матеріали й детальний план роботи з ними;
- розробити та надати студентам перелік передбачуваних результатів навчання та опис методів їхньої перевірки;
- регулярно контролювати та документувати процес навчання студентів (документація повинна підтверджувати регулярні контакти та взаємодію зі студентами);
- призначати дату онлайн-консультацій для студентів;
- надавати студентам зворотний зв'язок про їхню успішність.

Права та обов'язки студентів.

Студент має право:

- бути повністю поінформованим про хід дистанційного навчання;
- отримувати підтримку для якісної й ефективної роботи на платформі дистанційного навчання;

Студент зобов'язаний:

- регулярно брати участь у заходах дистанційного навчання на умовах, визначених викладачем, відповідно до Положення про навчання;
- виконувати й вчасно здавати всі завдання, визначені викладачем;
- якщо студент відсутній на заняттях, що проводяться в синхронному режимі, він повинен мати доступ до навчального вмісту в автономному режимі (викладач може порекомендувати іншу форму компенсації цього виду діяльності).

На цьому етапі варто підкреслити, що ми усвідомлюємо, що жодна форма дистанційного навчання не може замінити безпосередній контакт між студентом та викладачем, але це не означає, що в наступні навчальні роки накопичений досвід не повинен використовуватися. Краща адаптація розкладу занять, залучення закордонних викладачів чи зовнішніх фахівців для проведення окремих лекцій, підготовка майбутніх вчителів англійської мови до віддаленої роботи – лише деякі переваги дистанційного навчання, які, безсумнівно, слід використовувати при організації освітнього процесу в закладах вищої освіти України. Тому так важливо піклуватися про рівень викладання та постійне вдосконалення внутрішніх систем забезпечення якості освіти на заняттях з англійської мови, використовувати Інтернет, комп'ютери, мультимедійні та інші засоби дистанційної комунікації як під час занять, так і під час підготовки до них.

Оскільки нині єдиної думки щодо ефективності дистанційного навчання та поєднання його з традиційним немає, і найближчим часом завершального висновку в цьому напрямі не передбачається (тому що життя вносить свої корективи й з огляду на стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій й надалі буде вносити), питання залишається відкритим. Потребою дня є створення нової моделі організаційно-педагогічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання, яка, враховуючи всі зміни у світі та свідомості викладачів і студентів, дозволить повністю використовувати творчий потенціал нових технологій, не відмовляючись від інших форм набуття знань.

Відтак перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці та експериментальній апробації моделей і систем дистанційної освіти, яка буде глобальним трендом наступного десятиліття. Подальшого наукового пошуку потребують питання підготовки майбутніх учителів англійської мови на основі гнучких індивідуалізованих навчальних траєкторій, готових і спроможних працювати в умовах багатоконтекстності та багатокompетентності сучасної педагогічної діяльності.

Висновки до третього розділу

Якість професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови значною мірою залежить від використання засобів дистанційного навчання, що забезпечують доступ до нових джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, розкривають нові можливості для творчого самовираження, формування й розвитку професійних компетентностей. З метою виявлення й аналізу рівня готовності студентів і викладачів кафедр іноземних мов провідних вітчизняних університетів використовувати засоби дистанційного навчання під час вивчення англійської мови було проведено два етапи дослідження: у 2019 і у 2020 роках. Рівень готовності визначався за допомогою чотирьох компонентів: когнітивного, мотиваційного, технологічного та рефлексивного. Результати дослідження показали, що у 2020 році кожен компонент готовності підвищився у порівнянні з 2019 роком. Однак загальний рівень готовності студентів – середній.

Розроблено науково-методичні рекомендації щодо вдосконалення окремих аспектів вищої педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог європейського освітнього простору на трьох рівнях: загальнодержавному, що передбачає законодавче й нормативно-правове регулювання дистанційного навчання; закладу вищої освіти, який забезпечує необхідну теоретико-практичну підготовку майбутніх фахівців та підвищення кваліфікації з можливістю оновлення професійних знань, умінь і навичок; на рівні безпосередніх учасників: викладачів як організаторів навчального процесу, і студентів – майбутніх учителів англійської мови.

На державному рівні потребує удосконалення нормативно-правова база щодо розвитку дистанційної освіти в Україні, оновлення й узгодження державних стандартів вищої освіти з міжнародними та європейськими документами, сприяння міжнародній співпраці та обміну досвідом у сфері дистанційного навчання; інвестування коштів у навчання науково-педагогічного персоналу та їхній професійний розвиток, посилення ролі соціальних партнерів

у сприянні професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов засобами дистанційного навчання, розроблення платформ підвищення кваліфікації вчителів англійської мови для надання їм теоретичної та практичної підтримки в застосуванні засобів дистанційного навчання та впровадження дистанційного навчання в освітній процес; вивчення, узагальнення й поширення передового досвіду зарубіжних країн з питань розвитку дистанційної освіти.

З метою забезпечення якісного навчання й продукування нових знань, упровадження інноваційних підходів у професійну підготовку майбутніх учителів англійської мови на рівні закладу вищої освіти доцільно привести у відповідність до потреб суспільства, економіки, ринку праці та вимог роботодавців освітні програми підготовки майбутніх вчителів англійської мови з урахуванням дистанційних технологій; на основі системного підходу впроваджувати принципи дистанційної освіти в освітні стандарти, плани й навчальні програми закладів вищої освіти – як одне з найважливіших завдань освіти загалом, а не лише окремих факультетів, кафедр чи дисциплін; використовувати технологічну інфраструктуру та інструменти інших ЗВО та установ на основі угоди про співпрацю; використовувати дистанційні технології у процесі підготовки майбутніх вчителів англійської мови за всіма формами навчання; створити структурні підрозділи, для підтримки, регулювання й контролю дистанційного навчання.

З огляду на зміщення фокусу на автономність того, хто навчається, необхідно змінити процес планування навчання шляхом вибору відповідних методів і вибору інструментів, у тому числі цифрових, що полегшить досягнення освітніх цілей. Процес професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови може підтримуватися й збагачуватися різними способами завдяки використанню платформ, що дозволяють створювати навчальні матеріали, вправи, завдання, тести, а також різноманітних зовнішніх додатків. Крім того, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання доцільно звертатися до експертів, практиків та співробітників закордонних університетів. Однак найголовніше – спроекту-

вати дистанційні заняття таким чином, щоб вони стимулювали активність студента на платформі. У зв'язку з викладеним вище перед викладачами постають завдання опанування вмінням комплексно планувати освітній процес, розвиваючи здібності студентів на основі вивчення їх реальних можливостей; правильно добирати й поєднувати методи й форми підготовки з використанням засобів дистанційного навчання; здійснювати диференційований підхід до студентів, створюючи необхідні умови для навчання, вміло використовуючи вибраний варіант навчального процесу. Врахування конструктивних ідей польського досвіду підводить до необхідності виробити документ, у якому мають бути прописані права та обов'язки викладачів і студентів.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: Штепура, 2017а, Shtepura, 2020а, Штепура, 2020б.

ВИСНОВКИ

1. Євроінтеграційні освітні процеси впливають на розвиток дистанційної освіти у Республіці Польща та актуалізують використання дистанційних засобів навчання у професійній підготовці майбутніх учителів англійської мови. Основні законодавчі документи, що регулюють освітню політику в Республіці Польща і визначають можливості використання дистанційної форми навчання, формувалися одночасно з загальноєвропейськими. Зокрема, згідно з програмою «Європа» розроблено програму «Польща» та Стратегію розвитку вищої освіти в Польщі до 2010 року, в яких було визначено план дій розвитку інформаційного суспільства. Польські державні стандарти кваліфікацій базуються на результатах Європейської рамки кваліфікації. На їхній основі проведено модернізацію стандартів вищої педагогічної освіти. Відповідно й стандарти професійної підготовки вчителів іноземних мов адаптовано до європейських вимог. У Коментарі до Закону про вищу освіту (2013) роз'яснено основні умови використання засобів дистанційного навчання.

Бібліографічний аналіз стану дослідженості проблеми професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови у вітчизняній та зарубіжній літературі виявив актуальні питання, пов'язані з роллю англійської мови в міжнародному освітньому просторі; організаційно-педагогічними, методичними й дидактичними аспектами підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання; психолого-педагогічними засадами готовності студентів і викладачів до використання засобів дистанційного навчання; теорією розвитку дистанційного навчання у закладах вищої освіти. Означене спонукає реформування й удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в Республіці Польща як за традиційною, так і за дистанційною формами навчання.

2. У результаті аналізу психолого-педагогічних засад професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови з'ясовано необхідність адаптації освітнього процесу до потреб сучасних студентів. Представники нової

генерації, яку називають поколінням Z, потребують інших підходів до навчання. Під час їхньої професійної підготовки необхідно враховувати такі ключові чинники: особистісно зорієнтований підхід до формування світогляду кожного учасника освітнього процесу, оцінка можливостей сучасних студентів, пристосованість цього покоління до багатозадачності, формування нових компетентностей майбутнього вчителя англійської мови як організатора й модератора освітньої діяльності, готовність викладача до навчання покоління Z, зміна взаємостосунків між студентом та викладачем в освітньому середовищі. Викладачі повинні володіти відповідними дидактичними, організаційними, інформаційно-комунікаційними компетентностями, ключовими положеннями яких є: розуміння специфіки дистанційної форми навчання; знання комп'ютерних програм, що використовуються в дистанційному навчанні, уміння підготувати й реалізувати освітній процес у віртуальному навчальному середовищі; врахування нормативно-правових вимог до навчання через Інтернет. Ці компетентності можуть бути набуті викладачем у рамках внутрішнього й зовнішнього навчання, а також шляхом самоосвіти й удосконалення власної професійної майстерності.

3. У результаті аналізу організаційно-методичних засад виокремлено сукупність умов професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання: 1) створення віртуального навчального середовища, що передбачає наявність платформи й відповідного програмного забезпечення; 2) створення структурних підрозділів для підтримки, регулювання й контролю дистанційного навчання; 3) приведення у відповідність до потреб суспільства, економіки, ринку праці та вимог роботодавців освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів англійської мови з урахуванням дистанційних технологій; 4) адаптація освітнього процесу до потреб сучасних студентів; 5) зміна ролі викладача в освітньому процесі, що передбачає відмову від викладацького домінування й контролю та перехід до партнерства, співробітництва та взаємонавчання.

Виявлені особливості дистанційного навчання дозволили схарактеризувати модель організаційно-педагогічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання. Структурними елементами моделі є викладач, студент і віртуальне навчальне середовище, в якому вони взаємодіють у синхронному чи асинхронному режимі. Це середовище передбачає наявність платформи й відповідного програмного забезпечення. Серед віртуальних освітніх середовищ виявлено популярність платформи Moodle, середовища Web 2.0, а також використання мультимедійних та інтерактивних сервісів: Quizlet, Kahoot, AnswerGarden, Popplet, Animoto, Vocaroo, Voki, Hot Potatoes та ін.

4. Здійснення порівняльної характеристики освітніх професійних програм підготовки майбутніх учителів англійської мови в університетах Республіки Польща і в закладах вищої освіти України уможливило виявлення особливостей їхнього змісту й структури. По-перше, в університетах Республіки Польща програма підготовки майбутніх учителів англійської мови базується на Стандартах підготовки вчителя, розроблених у 2012 році зі змінами, внесеними у 2019 році. В Україні Стандарти професійної підготовки вчителів англійської мови ще не затверджені, є лише Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. По-друге, в українських програмах підготовки майбутнього вчителя англійської мови переважає загальний обсяг кредитів 240 ECTS, та, відповідно, загальний обсяг годин більший, оскільки на 1 кредит припадає 30 годин; натомість у польських програмах загальний обсяг кредитів 180, але загальний обсяг годин менший, бо 1 кредит може складати від 10 до 30 годин; на сайтах польських університетів чітко вказано кількість лекційних та практичних занять, українських – тільки загальний. По-третє, у польських програмах зазначено, що обсяг дистанційних видів і форм навчання не може перевищувати 25% суми кількості балів ECTS для цих груп занять, а практика не може проводитися з використанням методів та прийомів дистанційного навчання. В українських ОПП не зазначено кількість кредитів, відведених на

дистанційне навчання, але передбачено використання віртуального навчального середовища.

5. Аналіз конструктивних ідей польського досвіду дав змогу розробити науково-методичні рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти України. На державному рівні актуальними постають питання удосконалення наявної нормативно-правової бази щодо розвитку дистанційної освіти в Україні, оновлення й узгодження державних стандартів вищої освіти з міжнародними та європейськими документами, сприяння міжнародній співпраці та обміну досвідом у сфері дистанційного навчання; інвестування коштів у навчання науково-педагогічного персоналу та їхній професійний розвиток, посилення ролі соціальних партнерів у сприянні професійній підготовці майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання, розроблення платформ з метою надання теоретичної й практичної підтримки викладачам у застосуванні засобів дистанційного навчання; вивчення, узагальнення й поширення відповідного досвіду зарубіжних країн.

На рівні закладу вищої освіти доцільно привести у відповідність до потреб суспільства, економіки, ринку праці та вимог роботодавців ОПШ підготовки майбутніх учителів англійської мови з урахуванням дистанційних технологій; на основі системного підходу впроваджувати принципи дистанційної освіти в освітні стандарти, плани й навчальні програми – як одне з найважливіших завдань ЗВО, а не лише окремих факультетів, кафедр чи дисциплін; використовувати технологічну інфраструктуру й інструменти інших ЗВО та установ згідно з угодою про співпрацю; використовувати інформаційно-комунікаційні технології у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови за всіма формами навчання; створити структурні підрозділи для підтримки, регулювання й контролю дистанційного навчання. На рівні викладач – студент необхідно змінити планування освітнього процесу шляхом вибору відповідних методів і інструментів, зокрема цифрових, що полегшить

досягнення освітніх цілей; спроектувати дистанційні заняття таким чином, щоб вони стимулювали активність студента на платформі.

Здійснене дослідження не вичерпує всієї повноти окресленої проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують питання підготовки майбутніх учителів англійської мови, готових і спроможних використовувати не лише засоби дистанційного навчання, але й нові інформаційно-комунікаційні технології в умовах багатоконтекстності та багатокомпетентності сучасної педагогічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Авшенюк, Н. М., Кудін, В. О., Огієнко О. І. та ін. (2011). *Європейські виміри модернізації сучасної педагогічної освіти. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному просторі: монографія*. Київ: Педагогічна думка.
- Андрощук, І. М., Олійник, В. В., Олешко, П. С., Остапйовська, І. І., Пріма, Д. А. (2020). Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 75, 1, 212–224.
- Андрущенко, В. П. (2005). Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. *Філософія освіти*, 1, 5–17.
- Андрущенко, В. П. (2017). Майбутнє освіти України і європейського простору. В R. Gerlach (Red.). *Edukacja dla przyrzłiści w świetle wyzwań XXI wieku*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Аніщенко, О. В., Падалка, О. С. (2007). Інформаційна культура педагога. URL: http://www.rusnauka.com/12.APSN_2007/Pedagogica/20930.doc.htm
- Артюшина, М. В., Журавська, Л. М., Колесніченко Л. А. та ін. (2008). *Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навчальний посібник*. Київ: КНЕУ.
- Баніт, О. В. (2013а). Лінгвокультурний аспект підготовки вчителів з іноземної філології. *Проблеми освітнього і наукового контентів професійної підготовки вчителів-філологів: всеукр. наук.-практ. конференція*; 16–17 травня 2013 р. Глухів: Глухівський національний педагогічний університеті імені Олександра Довженка
- Баніт, О. В. (2013b). Інноваційні технології навчання співробітників у межах педагогічного вищого навчального закладу. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 4, 78–83.
- Батышев, С. Я. (1999). *Энциклопедия профессионального образования*: в 3-х т. Москва: РАО, Ассоциация «Профессиональное образование», 2, 440.

- Биков В. Ю. (2019). Інновації в організації досліджень та розробок у галузі інформаційно-комунікаційних технологій в освіті у світлі викликів XXI сторіччя. *Актуальні проблеми психології*, 10, 55–74.
- Биков, В. Ю. (2005). Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*. Київ: Атіка, 77–92.
- Биков, В. Ю. (2010). Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 9, 9–15.
- Биков, В. Ю., Кухаренко, В. М., Сиротенко, Н. Г., Рибалко, О. В., Богачков, Ю. М. (2008). *Технологія створення дистанційного курсу: навчальний посібник*. Київ: Міленіум, 9.
- Биков, В. Ю., Кухаренко, В. М., Сиротенко, Н. Г., Рибалко, О. В., Богачков, Ю. М. (2008). *Технологія розробки дистанційного курсу: навчальний посібник*. Київ: Міленіум.
- Биков, В., Чепурна Н., Саух, В. (2006). Інформатизація регіональної системи освіти: загальний опис і основні компоненти реалізації. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 3, 3–6.
- Бим-Бад, Б. М. (2002). *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 528.
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої*. Київ: Ленвіт.
- Блощинський, І. Г. (2015). Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 3.
- Борсук, П. (2002). Інформатизація освіти – головний етап розвитку дистанційної форми навчання. *Новий колегіум*, 4–5, 32–35.

- Бусел, В. Т. (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун».
- В Україні кількість Інтернет-користувачів зросла до 23 мільйонів. (2020). URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-technology/2797152-v-ukraini-kilkist-internetkoristuvaciv-zroslo-do-23-miljoniv.html>
- Ваврук, Є. Я., Кушнір, Д. О. (2018). Система розпізнавання та перекладу текстової інформації в мобільних додатках з використанням бібліотеки MicrosoftCognitiveOCR. URL: <http://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2019/sep/18535/182073vis905ksmzvichniy-33-41.pdf>
- Васильєва, Н. Б., Федорин, Д. Я. (2013). Проблеми створення систем розпізнавання мовлення для різних комп'ютерних платформ «Искусственный интеллект», 4. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/85199/19-Vasylieva.pdf?sequence=1>
- Васюк, О., Скумін, Т. (2011). Теоретико-методичні аспекти організації дистанційної освіти. *Вісник Книжкової палати*, 2, 1–3.
- Волкова, Н. П. (2007). *Педагогіка: навчальний посібник*. Київ: Академвидав.
- Галета, Я. В. (2012). Критерії готовності студентів педагогічних ВНЗ до реалізації дистанційного навчання. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 112, 115-123.
- Гарбуза, Т. В. (2015). *Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії*. (Дис. ... канд. пед. наук). Інститут педагогіки НАПН України, Київ.
- Глузман, А. В. (1998). *Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: монография*. Киев: Поисково-издательское агенство, 252.
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, 374.

- Гуревич, Р. С., Кадемія, М. Ю., Шевченко, Л. С. (2013). *Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід*: навчальний посібник. Вінниця: Планер.
- Гуржій, А. М., Гапон, В. В. (2012). Сучасний стан впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах України. *Вісник Хмельницького національного університету*, 4, 71–75.
- Деркач, С. (2014). Особливості навчальних програм для підготовки майбутніх учителів англійської мови у ВНЗ Польщі та України. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1(19), 36–42.
- Дмитренко, П. В. Пасічник, Ю. А. (1999). *Дистанційна освіта*. Київ: НПУ.
- Долинський, Є. В. (2012). *Формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання*. (Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Хмельницький: Хмельницький національний університет.
- Дослідження Інтернет-аудиторії. (2019).
URL: <https://inau.ua/proekty/doslidzhennya-internet-audytoriyi>
- Дослідження світових тенденцій розвитку інформатизації освіти. (2012).
URL: http://ivo.kneu.edu.ua/ua/dosl_glot/projects_sglot/proj_soit/informedu/
- Дубасенюк, А. А., Сидорчук, Н. Г. (2002). Професійна педагогічна діяльність: сутність і сучасні підходи. *Акмеологія* 7, 94–101.
- Думанський, Н. О. (2008). Класи сучасних технологій дистанційної освіти. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*, 610: Інформаційні системи та мережі, 119-125.
- Жалдак, М. І. (1990). Основи інформаційної культури вчителя. *Використання нової інформаційної технології у навчальному процесі*, 3–17.
- Жевакіна, Н. В. (2009). *Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Луганськ: Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.

- Жижко, Т. А. (2013). *Філософія академічної освіти: монографія*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Жилінкова, І. (2003). Дистанційна освіта: ком'ютерні телекомунікації в сучасній освітній діяльності. *Управління освітою*, 4, 11–19.
- Жук, Ю. О. (2004). Комп'ютерно орієнтовані засоби навчальної діяльності: проблеми створення та впровадження. *Науковий вісник Ізмаїльського держ. пед. ін-ту*, 16, 11–15.
- Жулкевська, В. О. (2002). Проблеми вищої школи та деякі аспекти дистанційної освіти як новітньої форми підготовки спеціалістів. Соціально-економічні дослідження в перехідний період. *Проблеми формування і реалізації політики сприяння розвитку підприємництва в Україні: щорічник наукових праць*, 1, 345–351.
- Загребельна, Л. В. (2005). Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць*, 8, 290–298.
- Зарицька, О. Л. (2003). Дистанційна освіта як новітня інформаційна технологія. *Вісник Житомирського педагогічного університету*, 13, 233–235.
- Заскалета, С. Г. (2013). *Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу: монографія*. Миколаїв: Іліон.
- Згуровський, М. З., Якименко, Ю. І., Тимофєєв В. І. (2002). Інформаційні мережеві технології в науці і освіті. *Системні дослідження та інформаційні технології*, 3, 43–56.
- Зязюн, І. А. (2000). *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія*. Київ: Віпол.
- Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. (1997). *Педагогічна майстерність: підручник*. Київ: Вища школа.
- Кадемія, М. Ю. (2015). Інноваційні технології в підготовці педагога вищої школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 41, 324–328.

- Калініна, Л. В. (2000). *Професійно-методична підготовка вчителя іноземних мов у педагогічному університеті: навчальний посібник*. Київ: Педагогічна думка.
- Карпенко, М. М. (2014). Розвиток дистанційного навчання як відповідь на сучасні виклики для України. *Стратегічні пріоритети*, 4(33). URL: <http://sp.niss.gov.ua/content/articles/files/18-1435918091.pdf>.
- Касярум, К. В. (2011). Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи: збірник наукових праць, 1, 99–105. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2011/2011_1_1_4.pdf
- Кивлюк, О. П. (2012). Віртуалізація освітнього простору як прагматичний складник розвитку інформаційної педагогіки. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*, 1, 25–30.
- Ковтун, О., Сидоренко, С. (2018). Незалежне оцінювання якості освітніх послуг здобувачами вищої освіти: досвід та перспективи. *Вісник Національного авіаційного університету*, 12. URL: [file:///C:/Users/Olga %20Banit/Downloads/12910-33552-1-SM.PDF](file:///C:/Users/Olga%20Banit/Downloads/12910-33552-1-SM.PDF)
- Козлакова, Г. (2002). *Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід: монографія*. Київ: Просвіта.
- Козубовська, І., Сагарда, В., Пічкарь, О. (2001). *Дистанційне навчання в системі освіти*. Ужгород: УжНУ.
- Колесніков, О. Є., Гогунський, В. Д. (2012). Основні аспекти впровадження дистанційної освіти. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*, 1(1), 34–41.
- Колодницька, О. Д. (2012). *Стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проєктних технологій*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Хмельницький: б.в.
- Корсак, К. В. (2001). Система освіти Франції: цілі, структура, досягнення і проблеми. *Вища освіта України*, 1, 91–102.

- Корсак, К. В., Козлакова, Г. О., Похресник, А. К. та ін. (2007). *Проблеми якості вищої освіти: монографія*. Київ: Педагогічна думка, 231.
- Корсунська, Н. О. (2002). Організація системи дистанційної освіти: порівняльний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць*, 1, 76–84.
- Костецька, М. (2017). Підвищення якості вищої освіти як чинник розвитку і модернізації змісту освітнього процесу. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/265532.pdf>
- Костюченко, К. Є. (2011). *Педагогічні умови формування раціональнокритичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психологопедагогічних дисциплін*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Кіровоград: Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка.
- Кошманова, Т. С. (2002). *Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.)*. Дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.
- Кравець О. Є., Свириденко І. М. (2017). Використання технології проектування навчального матеріалу в процесі дистанційного навчання іноземної мови на нефілологічних факультетах. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 60(4), 195–204.
- Краус, К. М. (2018). Імперативи формування цифрової освіти в Україні. *Управління соціально-економічними трансформаціями у сучасному місті: тези наук: практ. інтернет-конф. (27 лютого 2018)*. Київ: КУБГ.
- Кремень, В. Г. (2003). Дистанційна освіта – перспективний шлях розв'язання сучасних проблем розвитку професійної освіти. *Вісник Академії дистанційної освіти*, 1. 4–11.
- Крупський, Я. В., Михалевич В. М. (2010). *Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій*. Вінниця: ВНТУ.

- Кубанов, Р. (2014). Якість вищої освіти: порівняльний аналіз поглядів зарубіжних і вітчизняних науковців. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2–3(20–21), 27–32.
- Кудлай, О. І. (2019). Упровадження системи Moodle в навчальний процес як ефективний засіб вивчення іноземних мов. *Гуманітарний часопис*, 2, 84–93.
- Кухаренко, В. М. (1999). *Дистанційне навчання: дистанційний курс*. Харків: ХДПУ.
- Кухаренко, В. М. (2007). *Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання: навч.-метод. посібник*. Київ: Редакція «Комп'ютер».
- Кухаренко, В. М. Сиротенко, Н. Г., Савченко, М. В. (2004). Методологічні проблеми формування навчального середовища «Веб-клас ХП». *Вісник Академії дистанційної освіти*, 2, 59–63.
- Кучай, О. В. (2017). Особливості дистанційного навчання у вищій школі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського*, 4 (59), 292–294.
- Кучай, О. В. (2018). Підготовка фахівців у ВНЗ в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки*, 166, 126–129.
- Литвин, А. В. (2014). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня*. Львів: СПОЛОМ.
- Литвин, З. (2020). Чи став COVID-19 чорним лебедем для української освіти? URL: <https://nv.ua/ukr/biz/experts/distanciynе-navchannya-pomilki-ta-heytshecho-ne-tak-iz-ukrajinskoyu-sistemoyu-osviti-50082890.html>
- Лук'янова Л. (2018). Аналіз освітніх потреб сучасного вчителя у контексті професійного і особистісного розвитку. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Київ, 2 (8), 24–30.
URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718421>
- Макаренко, Л. Л. (2013). Побудова мережевого інформаційно-навчального середовища вищого навчального закладу (теоретико-методичний аспект).

Наукова скарбниця освіти Донеччини: науково-методичний журнал, 2(15), 27–32.

Малінко, О. (2002). Дистанційна освіта: організаційна структура, психолого-педагогічні основи, фінансування і управління. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 6, 38–45.

Малькова, М. О. (2006). *Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками*. (Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Луганськ: Луганський національний педагогічний університет ім. Т Шевченка.

Манько, В. М. (2000). Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості: збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*, 2, 153–161.

Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання (2016). Київ: ТОВ «Поліграф плюс».

Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. (2016). Схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України, протокол №3 від 29.03.2016.

Методичні рекомендації. Розроблення освітніх програм. (2014). Авт. кол.: Захарченко, В.М., Луговий, В.І., Рашкевич, Ю.М., Таланова Ж.В. / За ред. В.Г. Кременя. Київ: ДП «НВЦ Пріоритети».

Мойко, О. (2011). Інформатизація освіти та проблеми впровадження в освіту інформаційних технологій. *Молодь і ринок*, 5(76), 115–118.

Муліна, Н. І. (2000). Включене дистанційне навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти: побудова курсу, методика навчання та результати. *Іноземні мови*, 2, 27–30.

Національна рамка кваліфікацій

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>

- Національний класифікатор України: «Класифікатор професій» ДК 003:2010. (2010). Київ: Видавництво «Соцінформ».
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>
- Нестеренко, І. (2016). Зміст психолого-педагогічної підготовки вчителів іноземних мов у Республіці Польща в контексті європейської інтеграції. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (59), 26–33.
- Нестеренко, І. Б. (2016). *Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в Польщі за умов європейської інтеграції*. (Дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01). Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.
- Ничкало, Н. (2011). Педевтологічні пошуки в педагогічній науці. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського*, 1(33), 16–21.
- Ничкало, Н. Г. (1996). Дослідження з проблем педагогіки і психології вищої школи. *Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспектива розвитку: мат. міжн. наук.-практ. конф.* Київ.
- Ніколаєва, С. Ю. (2003). *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю., Гапонова, С. В. (2004). *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях: навчальний посібник*. Київ: Ленвіт.
- Ніколаєнко, С. В. (2006). В освіті – інформаційна революція. *Директор школи*, 2, 46–49.
- Нісімчук, А. С., Падалка О. С. (2013). *Технологія інноваційної освіти: монографія*. Луцьк: Твердиня.
- Нова Українська Школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20seredny a/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20seredny%20a/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf)

- Нос, Л. С. (2016). Підготовка майбутніх учителів англійської мови для початкової школи в контексті сучасних вимог. *Вісник Львівського університету*, 31, 148–154.
- Носова, С. (2014). Сетевое поколение. Архитекторы или геростраты? *Международный журнал по теории архитектуры*, 19(32), 45–65.
URL: cloud-cuckoo.net/fileadmin/issues_ru/issue_32/article_nosova.pdf
- Олійник, В. В. (2001). *Організація дистанційного навчання в післядипломній освіті: організаційно-педагогічне дослідження*. Київ: ЦППО.
- Олійник, О. В. (2014). Інноваційні технології дистанційного навчання іноземної мови для студентів немовних ВНЗ. *Лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди*, 38, 237–246.
- Опанасюк, Ю. (2016). Основні напрями інформатизації освіти. *Вища освіта України*, 4, 45–50.
- Освіта і пандемія: що українці думають про дистанційне навчання та як оцінюють ЗНО. (2020).
URL: <https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/osvita-i-pandemiia-shcho-ukraintsi-dumaiut-pro-dystantsiine-navchannia-ta-iak-otsiniuiut-zno>
- Павлова, Т. (2006). Прикладна лінгвістика та навчання іноземних мов в НТУУ «КПІ». *Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (29–31 березня 2006 р. м. Київ)*. Київ: НАУ.
- Панова, Л. С., Андрійко, І. Ф., Тезікова, С. В. та ін. (2010). *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах*. Київ: ВЦ «Академія».
- Пасічник, Т. В., Сибаль, Я. І., Іваницький, І. Є., Вовк, С. Г., Жубрид, М. Д. (2006). Дистанційне навчання як компонента сучасних технологій освіти. *Наука і методика: зб наук.-метод. праць*, 8.

- Пилипчук, А. Ю. (2009). Система освіти як об'єкт інформатизації: види діяльності в системі освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 1. URL: <http://www.nbuiv.gov.ua/ejournals/ITZN/em9/emg.html>.
- Полат, Е. С. (2004). *Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений*. Москва: Academia.
- Поліщук, Л. П. (2009). Актуалізація проблеми професійної підготовки вчителів у ВНЗ. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка.
- Постоленко, І. (2014). Навчання іноземних мов дистанційно: інтеграційний аспект. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 9(2), 54–60.
- Пуховська, Л. П. (2013). Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській педагогічній освіті. *Народна освіта: електронне фахове видання*, 3(21). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736
- Радул, В. (2004). *Соціолого-педагогічний словник*. Київ: «ЕксОб», 304.
- Романюк, С. М. (2016). Дистанційне навчання іноземної мови: порівняльний аналіз сучасних платформ та онлайн-сервісів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*, 1(11), 318–325.
- Сеульський, Р. П. (1992). *Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості*. Київ: Вища школа.
- Сисоева, С. О. (2004). Методологічні проблеми дистанційного навчання *Вісник Академії дистанційної освіти*, 2, 21–28.
- Скільки людей у світі користуються Інтернетом – ООН. (2019). URL: [https://www.the-village.com.ua/village/city/city-news/290933-skilki-lyudey-u-sviti-koristuyutsya-internetom-oon#:~:text=Близько %20%2C1 %20мільярда %20людей,53 %25 %20у %202019-му](https://www.the-village.com.ua/village/city/city-news/290933-skilki-lyudey-u-sviti-koristuyutsya-internetom-oon#:~:text=Близько%20%2C1%20мільярда%20людей,53%25%20у%202019-му)
- Скільки українців користуються Інтернетом – дослідження. (2019). URL: <https://www.the-village.com.ua/village/city/city-news/290161-skilki-ukrayintsiv-koristuyutsya-internetom-doslidzhennya?from=readmore>

- Скуратівська, М. О., Попадюк, С. С. (2019). Віртуальне освітнє середовище в системі іншомовної підготовки сучасного закладу вищої освіти. *Педагогічні науки*, LXXXVII, 198–203.
- Сотська, Г. І. (2015). Проблеми сучасної педагогічної освіти в Україні у вимірах Євроінтеграційних процесів. *Освіта для сучасності – Edukacja dla współczesności: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 444–450.
- Список за кількістю користувачів Інтернету. (2019). URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%BA_%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD_%D0%B7%D0%B0_%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BA%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8E_%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B2%D0%B0%D1%87%D1%96%D0%B2_%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82%D1%83
- Співаковський, О. В., Федорова, Я. Б., Глущенко, О. О., Кудас, Н. А. (2010). *Управління інформаційними технологіями вищих навчальних закладів: навч. посіб.* Херсон: Айлант.
- Спірін, О. М. (2013). Критерії і показники якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 33(1).
- Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). (2015). URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf
- Стефаненко, П. (2003). Проблеми ефективної передачі інформації на відстань у процесі дистанційного навчання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, 11–21.
- Суліма, Є. М. (2010). Концептуальні засади створення єдиного освітнього середовища. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 5, 3–6.

- Таланчук, П. М., Шевцов, А. Г., Бажан, В. Т., Генба, В. М. (2001). *Створення дидактичних матеріалів з дистанційної форми навчання: інформ.-метод. зб.* Київ: УН-т «Україна».
- Тарнавська, Т. В. (2013). Сутність інформаційних технологій в освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 108. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_31
- Тезікова, С. В. (2009). *Філологія (мова і література із зазначенням мови): стандарт.* Київ: МОН України.
- Туркот, Т. І. (2011). *Педагогіка вищої школи: навч. посібник.* Херсон: Херсонський державний університет.
- Україна. Верховна Рада. Закон. (1998). *Про Концепцію Національної програми інформатизації.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр>.
- Україна. Верховна Рада. Закон. (2007). *Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16>.
- Україна. Верховна Рада. Закон. (2014). *Про вищу освіту.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Україна. Верховна Рада. Закон. (2020). *Про повну загальну середню освіту.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- Україна. Кабінет Міністрів. Постанова. (2003). *Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1494-2003-п>.
- Україна. Кабінет Міністрів. Постанова. (2003). *Програма інформатизації та комп'ютеризації професійно-технічних навчальних закладів на 2004–2007 роки.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1300-2003-п>.
- Україна. Кабінет Міністрів. Постанова. (2005). *Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006- 2010 роки.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1153-2005-п>.

- Україна. Кабінет Міністрів. Постанова. (2011). *Про затвердження Національної рамки кваліфікацій.*
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#Text>
- Україна. Кабінет Міністрів. Постанова. (2015). Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text>
- Україна. Кабінет Міністрів. Постанова. (2015). *Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Перелік галузей знань і спеціальностей.*
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п#Text>
- Україна. Міністерство освіти і науки України. Концепція. (2000). *Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні.*
URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.
- Україна. Міністерство освіти і науки України. Наказ. (2005). *Про затвердження Правил використання комп'ютерних програм у навчальних закладах.* URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE10324.html.
- Україна. Міністерство освіти і науки України. Наказ. (2013). *Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців заакредитованими напрямами і спеціальностями.*
URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE24389.html.
- Україна. Міністерство освіти і науки України. Наказ. (2013). *Про затвердження Положення про дистанційне навчання.*
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
- Україна. Міністерство освіти і науки України. Наказ. (2017). *Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти.*
URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf>

- Україна. Міністерство освіти і науки України. Наказ. (2019). *Про внесення змін до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-unesennya-zmin-do-metodichnih-rekomendacij-shodo-rozroblennya-standartiv-vishoyi-osviti>
- Україна. Президент. Указ. (2000). *Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/928/2000#Text>.
- Україна. Президент. Указ. (2011). *Питання європейської та євроатлантичної інтеграції*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/155/2019#Text>
- Україна. Президент. Указ. (2013). *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
- Фрицюк, В. А. (2017). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку*. (Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
- Хоменко, Л. О., Балалаєва, О. Ю. (2005). Досвід розробки методів дистанційного навчання іноземних мов у НАУ. *Наукові доповіді НАУ*, 1(1). URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-Journals/nd/2005-1/05klomin.pdf>
- Хомич, Л. О. (2012). Психолого-педагогічна підготовка вчителя в умовах фундаменталізації освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки, 1, 36, 35–38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2012_1.36_8
- Чернишова, Є. Р. (Ред.), Гузій, Н. В., Ляхоцький, В. П. та ін. (2014). *Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти*. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».
- Шаран, Р. В. (2010). *Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США*. (Автореф. дис. ... канд.

пед. наук: 13.00.04). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка.

Швець, Д. Є. (2004). *Соціокультурні аспекти інформатизації вищої освіти*. (Дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04). Київ: Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка.

Шишкіна, М. П., Спирін, О. М., Запорожченко, Ю. Г. (2012). Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 1(27). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>

Штепура, А. (2016). Чи потрібні підручники «цифровим аборигенам»? *Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов» (131–133)*. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.

Штепура, А. (2017b). Дистанційне навчання та досвід його впровадження в Польщі. В С. М. Іваненко, О. В. Холоденко, К. М. Павицька, О. Г. Смольнікова (Укл.). *Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи: матеріали Міжнародної науково-методичної конференції 30-31 жовтня (382–385)*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

Штепура, А. (2017c). Історія розвитку дистанційного навчання в Польщі. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(13), 170–177.

Штепура, А. (2017a). Готовність студента до отримання освіти засобами дистанційного навчання. В Т. В. Андрущенко, І. М. Ковчина, С. В. Пасічніченко (Ред.) *Міжнародне студентство: вчора, сьогодні, завтра: Міжнародна науково-практична конференція, Київ, 24 квітня 2017 року (27–31)*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

Штепура, А. (2018a). Автономія студента в глотодидактиці. *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов: VI Міжнародна науково-практична конференція, 22–23 червня 2018 року (114–118)*. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.

- Штепура, А. (2018b). Науково-технологічні засади використання Webquest як інноваційного методу навчання у ВНЗ. *Наукові записки Малої академії наук України, 11*, 75–83.
- Штепура, А. (2018c). Неперервний розвиток і саморозвиток вчителів англійської мови засобами дистанційного навчання. В Н. І. Білик (Ред.). *Регіональна освітня система підвищення кваліфікації як фактор розвитку професіоналізму педагогічних працівників: теорія, практика та виклики часу: Всеукраїнська науково-практичний онлайн-конференція, 23.11.2018, (61–63)*. Полтава: ПОІППО.
- Штепура, А. (2018d). СА-концепція в європейському інформаційно-освітньому просторі. В М. Л. Ростока, І. М. Савченко, Т. С. Бондаренко (Ред.). *Розбудова єдиного інформаційного простору української освіти – вимоги часу: Всеукраїнський науково-практичний WEB-форум, Київ–Харків, 22–23 березня 2018 р. (98–100)*. Кропивницький: Вид-во Льотної академії Національного авіаційного університету.
- Штепура, А. (2018e). Форми і методи дистанційної освіти у системі вищої освіти Польщі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, 151(1)*, 152–155.
- Штепура, А. (2018f). Програмне забезпечення дистанційного навчання англійської мови у закладах вищої освіти Республіки Польща. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 52*, 446–450.
- Штепура, А. (2019a). Використання засобів дистанційного навчання у підготовці майбутніх вчителів англійської мови. *Ad orbem per linguas. До світу через мови: Міжнародна науково-практична конференція, Київ, 20–22 березня 2019 року (412–414)*. Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Штепура, А. (2019b). Ефективність електронної форми навчання у процесі підготовки студентів закладів вищої освіти. В М. Л. Ростока (Упоряд.), О. Є. Стрижак, М. Л. Ростока, Г. К. Барвіцька, В. М. Косик (Ред.). *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії:*

Перший Всеукраїнський відкритий науково-практичний форум, Київ, 10–13 жовтня 2019 р. (127–129). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.

Штепура, А. (2019с). *Методологічні підходи до сучасних систем дистанційної освіти.* В М. Л. Ростока, Т. С. Бондаренко, О. В. Баніт, І. М. Савченко (Ред.). *Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя: Перший Міжнародний науково-практичний WEB-форум, Київ-Харків, 26–28 березня 2019 р. (63–66).* Кропивницький: Вид-во Льотної академії Національного авіаційного університету.

Штепура, А. (2019d). *Підготовка майбутніх вчителів англійської мови в тандемах e-learning: досвід Польщі. Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов: VII Міжнародна науково-практична конференція, Ніжин, 27–28 вересня 2019 р. (183–185).* Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.

Штепура, А. (2019е). *Розвиток професійної компетентності вчителів англійської мови засобами дистанційного навчання в Республіці Польща.* В М. Л. Ростока (Упоряд.), Г. В. Ельникова, Г. Ю. Кравченко, Л. О. Лузан, М. Л. Ростока, З. В. Рябова (Ред.). *Адаптивні системи управління в освіті: IV Всеукраїнський науковий форум, Харків, 24–28 січня 2019 року (76–78).* Харків: Мачулин: ФОП Озеро Г.В.

Штепура, А. (2020а). *The Conceptual Aspects of Distance.* В А.І. Миколайчук (Ред.). *Learning. Integration of New Knowledge, Research and Innovation across Europe: I Міжнародна науково-практична конференція, Київ, 23–25 квітня 2020 р. (210–212).* Київ: Державний університет телекомунікацій.

Штепура, А. (2020b). *Нормативно-правове забезпечення дистанційної освіти в Україні. Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення: II Міжнародна науково-практична конференція, Київ, 15 жовтня 2020 р. (80–82).* Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики».

- Штепура, А. (2020c). Професійна підготовка майбутніх вчителів англійської мови засобами дистанційного навчання. *Науково-методичні рекомендації*. Київ: ДСК-Центр.
- Штепура, А. (2020d). Психологічні аспекти підготовки майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання. В Н. В. Павлик (Ред.). *Профорієнтація: стан і перспективи розвитку: X Всеукраїнські психолого-педагогічні читання, присвячені пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича, Київ, 18 травня 2020 р. (134–137)*. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.
- Штепура, А., Міненкова, Н. (2019). Навчання польської мови як іноземної в Україні: сучасні виклики та потреби. *Наукові праці Кам'янець–Подільського національного університету імені Огієнка: Філологічні науки, 49, (62–66)*. Кам'янець–Подільський: Аксіома.
- Шуневич, Б. І. (2005). *Дистанційне навчання в системі вищої школи Європи та Північної Америки: монографія*. Київ: ВПЦ «Київський університет».
- Янкович, І. І. (2016). *Підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Польщі до виховної роботи з учнями*. (Дис. ... кандидата пед. наук), Тернопіль: Тернопільський університет імені Володимира Гнатюка.
- Ярмаченко, М. Д. (2001). *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.
- 50 mln złotych dla nauczycieli z całej Polski na szkolenie umiejętności cyfrowych. (2018). URL: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/50-mln-zlotych-dla-nauczycieli-z-calej-polski-na-szkolenie-umiejetnosci-cyfrowych>
- Adams, R. (2020). UK Universities Facing £760 m Hit as one in Five Students Plan to Defer. URL: <https://www.theguardian.com/education/2020/may/20/uk-universities-facing-760m-hit-one-in-five-students-plan-defer>
- Agassiz, L., Eliot, S. (2016). *Society to Encourage Studies at Home*. URL: <https://curiosity.lib.harvard.edu/women-working-1800-1930/catalog/45-990021755830203941>

- Alemnge, F. L. (2018). Distance Learning Models and Their Effectiveness in Cameroon Higher Education. URL: https://www.scirp.org/pdf/CE_2018042613562752.pdf
- Anderson, T. (2010). Three Generations of Distance Education Pedagogy: Challenges and Opportunities. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1027.1848&rep=rep1&type=pdf>
- Attewell, J., Savill-Smith, C. (2003). *Learning with Mobile Devices: Research and Development*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Banach, Cz. (2007). Bibliografia Strategii Rozwoju i Reformy Systemu Edukacji w Polsce. Opole: Wydawnictwa zwarte 1989–2006.
- Barczyk, J., Galwas, B. (2005). Doświadczenia Ośrodka OKNO Politechniki Warszawskiej w Rozwoju Modelu i Narzędzi Edukacji na Odległość. W J. Mischke (Red.). *Akademia On-Line*, 213–222. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Barney, D. (2008). *Spółeczeństwo Seci*. Warszawa: Wydawnictwo Sic.
- Bartoszewicz, M., Gulińska, H. (2013). Platforma E-learningowa jako Element Wspomagający Przygotowanie Studentów do Zawodu Nauczyciela. *E-mentor*, 4(51), 44–49.
- Batorski, D. (2010). Młodzi w Sieci: Uczniowie, Studenci i Nauczyciele wobec Nowych Technologii. W A. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska (Red.). *Szkoła w Dobie Internetu*, 31–54. Warszawa: PWN.
- Batorski, D. (2013). Polacy wobec Technologii Cyfrowych – Uwarunkowania Dostępności i Sposobów Korzystania. W J. Czapiński, T. Panek (Red.). *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i Jakość Życia Polaków*, 317–341. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Batorski, D., Marody, M., Nowak, A. (2006). *Społeczna Przestrzeń Internetu*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS.

- Batyra, I. (2017). How to Integrate the Practical English Syllabus with English beyond the Classroom. *Specyficzne Potrzeby Studentów Szkół Wyższych a Nauczanie Języków Obcych*, 1, 15–30.
- Bauer, J. (2015). *Empatia, Co Potrafią Lustrzane Neurony?* Warszawa: PWN.
- Bauerlein, M. (2009). *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future (Or, Don't Trust Anyone Under 30)*. New York: Tarcher; First Edition edition.
- Bauman, Z. (2011). *44 listy ze Świata Płynnej Nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bednarczyk, I., Krawczyk, T. (2009). E-nauczanie Języków Obcych na Uniwersytecie Warszawskim, Perspektywy Rozwoju e-Uczelni w Kontekście Globalnej Informatyzacji, publikacja konferencyjna e-Uczelnia. Gdańsk, 311–318.
- Bednarek, J., Lubina, E. (2008). *Kształcenie na Odległość, Podstawy Dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bennett, K. W. (2010). *A Case Study of Perceptions of Students, Teachers and Administrators on Distance Learning and Music Education in Newfoundland and Labrador: a Constructivist Perspective*. Masters thesis, Memorial University of Newfoundland.
- Best, M. (2013). *Measuring the World's Digital Native*. In *Measuring the Information*.
- Blattner, G., Fiori, M. (2009). Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities. *Instructional Technology and Distance Learning (ITDL)*, 6(1), 17–28.
- Boekaerts, M. (1997). *Self-regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students*. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186. URL: [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)

- Boekaerts, M. (2004). *Action Control: How Relevant is it for Classroom Learning?* W J. Kuhl, J. Beckmann (Red.). *Volition and Personality: Action Versus State Orientation*, 427–433. Seattle: Hogrefe and Huber.
- Brdulak, J. (2016). Ocena Jakości Kształcenia w Polsce – Problemy i Rekomendacje. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(48), 81–94.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Longman.
- Brumfit, C. (1985). *Computers in English Language Teaching; a View from the Classroom*. Oxford: Pergamon Press for the British Council.
- Brzezińska, A., Hornowska, E., Kaliszewska-Czeremska, K., Matejczuk, J. (2012). E-learning jako Wyzwanie dla Systemu Edukacji. *Kultura i Edukacja*, 1(87), 7–31.
- Brzezińska, A. (2005). *Społeczna Psychologia Rozwoju*. Scholar, Warszawa.
- Bullen, M., Morgan, T., Belfer, K., & Qayyum, A. (2008). The Digital Learner at BCIT and Implications for an E-strategy. URL: <https://app.box.com/shared/fxqyutottt>.
- Burston, J. (2013). Mobile-Assisted Language Learning: A Selected Annotated Bibliography of Implementation Studies 1994–2012. *Language Learning & Technology*, 17(3), 157–224.
- Burston, J. (2013). Mobile-Assisted Language Learning: A Selected Annotated Bibliography of Implementation Studies 1994–2012. *Language Learning & Technology*, 17(3), 157–224.
- Burston, J. (2014a). The Reality of MALL: Still on the Fringes. *CALICO Journal*, 31(1), 103–125.
- Burston, J. (2014b). A Survey of MALL Curriculum Integration: What the Published Research Doesn't Tell. *CALICO Journal*, 31(3), 303–322.
- Carr, N. (2008). Is Google Making Us Stupid? What the Internet is Doing to our Brains. URL: www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868.
- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains*. New York: Norton and Co.

- Cassidy, S. (2011). Self-regulated Learning in Higher Education: Identifying Key Component Processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989–1000.
URL: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.503269>
- Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, CKNJOiEE. (2020).
URL: <http://cknjoiee.uw.edu.pl/ukknja/>
- Chao, T., Saj, T., Tessier, F. (2006). Establishing a Quality Review for Online Courses. *EQ* Volume 29.
URL: <https://er.educause.edu/articles/2006/1/establishing-a-quality-review-for-online-courses>
- Chomczyński, P. (2015). Problemy Nauczycieli Zaangażowanych w Kształcenie na Odległość – Wyniki Terenowych Badań Jakościowych. *E-mentor*, 3(60).
URL: <http://dx.doi.org/10.15219/em60.1185>
- Chomczyński, P., Mokwa-Tarnowska, I. (2014). Struktura Wsparcia a Efektywność Kształcenia w Środowisku E-learningowym, *E-mentor*, 2(54).
URL: <http://dx.doi.org/10.15219/em54.1100>
- Chorab, G. (2016). Mózg wobec Nowych Technologii: Zagrożenia i Straty. *General and Professional Education*, 1, 9–15.
- Chrzęszcz, A., Hojnacki, L. (2009). Środowisko Uczenia się w Społecznym Internecie. Pedagogiczne Wyzwania dla E-learningu. W M. Dąbrowski, M. Zając (Red.) *E-edukacja – Analiza Dokonań i Perspektyw Rozwoju*. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.
- Chun, D. M. (2013). Contributions of Tracking User Behavior to SLA Research. *CALICO Journal*, 1–2, 256–262.
- Clarke, A. (2007). *E-learning: Nauka na Odległość*. Warszawa: Wydawnictwo Komunikacji Łączności.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2004). *Traditional Teacher Roles and New Teacher Roles with ICT*. Published on the Companion Web Resource for A Guide to Teaching Practice.

- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Brussels. (2005). URL: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
- Conrad, D. (2006). *E-Learning and Social Change: An Apparent Contradiction*. In M. Beaudoin (Ed.), *Perspectives on Higher Education in the Digital Age*. New York: Nova Science Publishers.
- Crookall, D., Oxford, R. L. (1990). *Simulation, Gaming and Language Learning*. New York: Newbury House.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i Źródła Profesjonalnej Refleksji Nauczyciela*. Toruń: Wyd. Edytor.
- Czerska-Andrzejewska, D. (2016). Mobile Assisted Language Learning. *Zeszyty Glottodydaktyczne Jagiellońskiego Centrum Językowego*, Zeszyt 6, 43–52.
- Dąbrowski, M. (2013). E-learning w Szkolnictwie Wyższym. *Studia BAS*, 3(35), 203–212.
- Dąbrowski, M., Zając, M. (2005). *Rozwój E-edukacji w Szkolnictwie Wyższym*. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.
- Dąbrowski, M., Zając, M. (2010). *E-learning w Szkolnictwie Wyższym – Potencjał i Wykorzystanie*. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, 19.
- Dawidziak, R. (2005). *E-learning – Nowa Koncepcja Świadczenia Usług Edukacyjnych Szkół Wyższych?* W J. Mischke (Red.). *Akademia On-Line*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Dede, C. (1995). *The Transformation of Distance Education to Distributed Learning*. URL: <http://www2.gsu.edu/~wwwitr/docs/distlearn/>
- Deklaracja Bolońska. (1999). URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/04/9/1999_Bologna_Declaration_Polish_553049.pdf
- Dixhoorn, L., Loiseau, M., Mangenot, F., Potolia, A. & Zourou, K. (2010). *Language Learning: Resources and Networks*. "Language Learning and Social Media"

- Network. [http://www.elearningeuropa.info/files/LS6/language Learning Resources and Networks DEF.pdf](http://www.elearningeuropa.info/files/LS6/language_Learning_Resources_and_Networks_DEF.pdf)
- Doolittle, P. (2009). iPods as Mobile Multimedia Learning Environments. W Hokyong Ryu & David Parsons (Red.). *Innovative Mobile Learning: Techniques and Technologies*. Hershey, PA: IGI Global.
- Dorca, F., Lopes, C., Fernandes, M. A. (2003). A Multiagent Architecture for Distance Education Systems. *Proceedings of the 3rd IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 368–369.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated Learning: a Literature Review*. London: Institute of Education.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w Kształceniu Nauczycieli*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Dylak, S. (2002). Dialog w Kształceniu na Odległość – Jego Znaczenie i Struktura. W S. Wrycz, J. Wojtkowiak (Red.). *Nauczanie na Odległość – Wyzwania – Tendencje – Aplikacje*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Dzierzgowska, I. (2001). *Nauczanie Nauczycieli. Podręcznik Edukatora*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Dziwulak, D. (2012). Kształcenie na Odległość w Wybranych Państwach Europejskich. *Analizy BAS (Biuro analiz sejmowych)*, 18(85), 1–11.
- E-edukacja jest Wszędzie – Rozważania Dotyczące Istoty i Zastosowania Technologii Mobilnych w Kształceniu Zdalnym. (2012). W A. Dytman-Stasieńko, J. Stasieńko (Red.), *Język@multimedia:dialog–konflikt*, 129–140. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- E-Europe 2002. (2000). An Information Society For All. Draft Action Plan. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0330:FIN:EN:PDF>
- E-learning w Szkolnictwie Wyższym – Potencjał i Wykorzystanie. (2010). Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. 19).
- E-learning Wszelchnica Polska. (2018). URL: <http://e-learning.wszelchnicapolska.edu.pl>

- ePolska (2001). Plan Działań na Rzecz Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego w Polsce na Lata 2001–2006.
URL: <http://www.cyfrowyurząd.pl/gfx/cyfrowyurząd/files/iza/epolska.pdf>
- EQF. (2017). (Європейська рамка кваліфікацій). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615%2801%29;>
- ESL Games and Activities for Adult English Learners. (2020).
URL: <http://eslgames.com/>
- European Language Portfolio: Principles and Guidelines. Documentation ('Key Documents'). (2001). URL: <http://www.coe.int/portfolio>
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. (2003). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Europejskie portfolio językowe.
URL: <http://portfoliojezykowe.wordpress.com>.
- Europejskie Ramy Kwalifikacji dla Ucznia się przez Całe Życie. (2009).
URL: https://brjk.amu.edu.pl/_data/assets/pdf_file/0008/184832/ERK-dla-uczenia-si-przez-cae-ycie.pdf
- First European Survey on Language Competences. (2011). Final Report – European Commission, 244.
URL: https://www.researchgate.net/publication/262877352_First_European_Survey_on_Language_Competences_Final_Report
- Fischer, R. (2007). How do we Know what Students are Actually Doing? Monitoring Students' Behavior in CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 409–442. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/09588220701746013>
- Fish, D., Brockman, H. (1988). Odmienne Podejście do Kształcenia Nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 7, 27–35.
- Fuente, J., Zapata, L. (2012). Regulatory Teaching and Self-Regulated Learning in College Students: Confirmatory Validation Study of the IATLP Scales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 839–866.
- Gajek, E. (2002). *Komputery w Nauczaniu Języków*. Warszawa: PWN.

- Gajek, E. (2003). Standardy Przygotowania Nauczycieli w Zakresie Technologii Informacyjnej w Kontekście Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych. *Języki Obce w Szkole*, 6, 117–129.
- Gajek, E. (2005). Komputerowe Wspomaganie Nauczania Języków Obcych. W T. Lewowicki, B. Siemieniecki (Red.). *Współczesna Technologia Informacyjna i Edukacja Medialna*, 298–303. Torun: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gajek, E. (2007). Korpusy Językowe w Kształceniu Nauczycieli Języków Obcych. *Przegląd Glottodydaktyczny*, t. 24, 19-42.
- Gajek, E. (2008). *Edukacja Językowa w Społeczeństwie Informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej.
- Gajek, E. (2009). Lekcja z Wykorzystaniem Technologii Informacyjnej. W H. Komorowska (Red.). *Skuteczna Nauka Języka Obcego. Struktura i Przebieg Zajęć Językowych*, 208–231. Warszawa: CODN.
- Gajek, E. (2010). Bezpieczeństwo w Sieci Tematem Lekcji Językowej. *Meritum*, 2(17), 18–21.
- Gajek, E. (2011a). Learner-oriented Teaching and Assessment through Digital Video Projects W H. Komorowska (Red.). *Issues in Promoting Multilingualism*, 287–306. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Gajek, E. (2011b). Współtworzenie Wiedzy w Różnojęzycznej i Różnokulturowej Społeczności Wirtualnej. W L. Ochnio, A. Orłowski. *Metodologia i Ewaluacja E-learningu*, 29–39. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego.
- Gajek, E. (2013). Technologie Mobilne w Edukacji Językowej – na Przykładzie Języka Angielskiego. *Meritum*, 4, 27–33.
- Gajek, E. (2014). Wikitekst o Technologiach Mobilnych w Kształceniu Nauczycieli Języków Obcych. *Języki Obce w Szkole*, 2, 97–107.
- Gajek, E. (2015a). Innowacyjne Kształcenie Przyszłych Nauczycieli Języków w Zakresie Stosowania Technologii Mobilnych. W E. Gajek (Red.). *Technologie Mobilne w Edukacji Językowej*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

- Gajek, E. (2015b). Komplementarność Cyfrowego i Tradycyjnego Ucznia się i Nauczania Języków Obcych. *Roczniki Kulturoznawcze*, 6(4), 123–140.
- Gajek, E., Szarkowska, A. (2015). Przekład Audiowizualny w Edukacji Językowej – na Przykładzie Materiałów Naukowych w Projekcie ClipFlair. W A. Duszak, A. Jopek-Bosiacka, G. Kowalski (Red.) Kraków: Universitas.
- Gales, M., Young, S. (2007). The Application of Hidden Markov Models in Speech Recognition. *Foundations and Trends in Signal Processing*, 1(3), 195–304.
- Galloway, C. (1988). *Psychologia Ucznia się i Nauczania*. Warszawa: PWN.
- Germann, T. C., Gao, H., Gambhir, M., Plummer, A., Biggerstaff, M., Reed, C., Uzicanin, A. (2019). School Dismissal as a Pandemic Influenza Response: When, Where and for How Long? URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1755436518301749?via%3Dihub>
- Glossary of Online Learning Terms. URL: <http://thelearningcoach.com/resources/online-learning-glossary-of-terms/>
- Goban-Klas, T., Sienkiewicz, P. (1999). *Spółczesność Informacyjna. Szanse, Zagrożenia, Wyzwania*. Kraków: Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji.
- Godwin-Jones, R. (2010). Emerging Technologies: Literacies and Technologies Revisited. *Language Learning & Technology*, 14(3), 2–9.
- Goltz-Wasiucionek, D. (2010). Blended Learning w Kształceniu Językowym. *E-mentor*, 5 (32), 46–49.
- Goltz-Wasiucionek, D. (2011). E-edukacja – Początki, Teraźniejszość, Przyszłość. *Forum Dydaktyczne*, 7–8, 189–197.
- Granger, S. (2002). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- Greenfield, S. (2003). *Tomorrow's People: How 21st Century Technology is Changing the Way we Think and Feel*. London: Allen Lane.

- Greenfield, S. (2012). Influence of New Media on Human Brain. *The Influence of New Media on Consciousness and Behavior of Youth, International Research and Practice Web-Conference Proceedings*, May 29–31, 145–151. Tomsk: TSU.
- Gregorczyk, S. (2010). E-learning a Przewaga Konkurencyjna Szkoły Wyższej, „E-mentor”, 5(37).
- Haber, L. H. (2001). *Mikrospołeczność Informacyjna*. Kraków: Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne.
- Hafer, J., Mauch, M., Schumann, M. (2019). *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt*. Münster; New York: Waxmann, 289.
- Harbig, A. M. (2008). Nauczanie Języków Obcych w Aspekcie Przemian w Polskim Szkolnictwie Wyższym. URL: <http://kms.polsl.pl/prv/spnjo1/referaty/harbig.pdf>
- Higgins, J. (1988). *Language, Learners and Computers*. London and New York: Longman.
- Historia E-learningu na Świecie i w Polsce. (2019). URL: <https://www.heuristic.pl/blog/e-learning/Historia-e-learningu-na-swiecie-i-w-Polsce;161.html>
- Hojnacki, L. (2006). Pokolenie m-learningu – Nowe Wyzwanie dla Szkoły. *E-mentor*, 1(13).
- Hołowiecki, M. (2014). Wykorzystanie E-learningu jako Formy Kształcenia Zdalnego na Uczelniach Wyższych w Polsce. *Referat Wygłoszony na Konferencji «V Polski Moodle moot»*, Częstochowa.
- Hong, K.S., Aziz, N.A. (2014). Technology Use and Digital Learning Characteristics Among Malaysian Undergraduates, *Sains Humanika* 2:1, 117–124.
- Howe, N., Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York, NY: Vintage.
- Howe, N., Strauss, W. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow and Company.
- Howe, N., Strauss, W. (2007). *Millennials Go to College*. Great Falls, VA: Life Course Associates.

- Hubbard, Ph. (1991). Evaluating Computer Games for Language Learning. *Simulation and Gaming*, 22(2), 220–223.
- Hüther, G., Hauser, U. (2014). *Wszystkie Dzieci są Zdolne, Jak Marnujemy Wrodzone Talenty*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Hyla, M. (2005). *Przewodnik po E-learningu*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Hyla, M. (2007). *Przewodnik po E-learningu, ABC*. Kraków.
- Internet World Stats Usage and Population Statistics. (2017).
URL: <http://www.internetworldstats.com/stats4.htm>
- ISCED (Międzynarodowa standardowa klasyfikacja oświaty, MCKO). (2011).
URL: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>
- ISCED-F (Międzynarodowa standardowa klasyfikacja oświaty – Galuzi, MCKO-F). (2013). URL: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>
- Jak Polacy Łączą się z Internetem na Urzędzeniach Przenośnych? (2018).
URL: <https://mobirank.pl/2019/06/10/raport-gus-2019-jak-polacy-korzystaja-z-internetu/>
- Jakubczak, B. (2008). Kształcenie Zdalne przez Internet jako Urzeczywistnienie Idei Edukacji bez Granic. *Edukacja XXI Wieku*, 15.
URL: <http://hdl.handle.net/10593/1027>
- Jankowski, D., Przyszczykowski, K., Skrzypczak, J. (1999). Podstawy Edukacji Dorosłych. *W Gniatkowski, Zdalne Kształcenie Dorosłych – Osiągnięcia i Perspektywy*. Poznań.
- Jaroszewska, A. (2009) Analiza Kompetencji Nauczycieli Języków Obcych w Kontekście Nauczania w Różnych Grupach Wiekowych. *W: M. Pawlak (red.) Nauczyciel Języków Obcych Dziś i Jutro*. Poznań–Kalisz: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, 83–96.

- Jedynak, M. (2011). Czy E-learning może Zastąpić Nauczyciela? *VI Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna «Kompetencja Językowa – Drogi, Cele, Aspekty»*, 1–10. URL: <http://www.konferencje-spnjo.polsl.pl/download/jedynak-m-czy-e-learning-moze-zastapic-nauczyciela.pdf>
- Jedynak, M. (2018). Cyfrowi Tubylcy i Pokolenie Google na Lektoratach Języka Obcego. *Specyficzne Potrzeby Studentów Szkół Wyższych a Nauczanie Języków Obcych*, 71–80.
- Jenkins, H. (2007). *Kultura Konwergencji. Zderzenie Starych i Nowych Mediów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Jones, C. (2011). Students, the Net Generation, and Digital Natives. W M. Thomas (Red.). *Deconstructing Digital Natives*. Routledge, 30–45.
- Juszczak, S. (2002). *Edukacja na Odległość. Kodyfikacja Pojęć, Reguł i Procesów*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kabilan, M. K., Jafre, M. (2010). Facebook: An Online Environment for Learning of English in Institutions of Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 179–187.
- Kaliszewska-Czeremska, K., Laconi, S. (2015). Psychologiczna Gotowość Nauczycieli do Tworzenia Efektywnego Środowiska E-edukacji: Koncepcja Badań. *E-mentor*, 4(61), 32–37.
- Karbowska, A., Osiński, G., Służewski, K., Turto, J. (2011). Synchroniczne Kształcenie Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych na Odległość – Project STEDE. *Współczesna Technologia Informacyjna i Edukacja z Medialna*, 1, 453–458.
- Kargul, J. (2020). Try Selwetki Pokolenia Y na Rynku Pracy. W R. Tomaszewska (Red.) *Praca i Kariera w Warunkach Nowego Millenium. Implikacje dla Edukacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 159–175.
- Karpeta-Peć, B. (2014). Refleksyjny Praktykant – Inspiracje Tradycji i Nowoczesności w Kształceniu Nauczycieli (języków obcych). *Przez Praktyki do*

Praktyki. W Stronę Innowacyjności w Kształceniu Nauczycieli. Część Druga Języki Obce. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, 121–131.

Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher-Brett, A., Jones, D., Richard, L., Hilmarsson-Dunn A. (2002). *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. A Report to the European Commission DG Education and Culture.* University of Southampton, UK.

Kerres, M. (2006). *Microlearning as a Challenge for Instructional Design.* W T. Hug, M. Lindner (Red.). *Didactics of Microlearning.* Münster: Waxman.

Khurshid, A., Grevill, C., Rogers, M., Roland, S. (1985). *Computers, Language Learning & Language Teaching,* Cambridge: Cambridge University Press.

Kirschner, P. A., Bruyckere, P. (2017). *The Myths of the Digital Native and the Multitasker.* *Teaching and Teacher Education*, 67, 135–142.

Komunikat Praski. (2001).
URL: https://brjk.amu.edu.pl/_data/assets/pdf_file/0011/39683/komunikatpraski-2001.pdf

Konsumenci o Rynku Telekomunikacyjnym. (2009). *Raport Centrum Badań Marketingowych INDICATOR Sp. z o.o. na zlecenie Urzędu Komunikacji Elektronicznej.* URL: http://www.wai.uke.gov.pl/uke/wai.jsp?place=Lead01&news_cat_id=188&news_id=2747&layout=3&page=text.

Kopciał, P. (2013) *Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych.* *Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki*, 9(7), 79–99.

Korzan, D. (2003). *Ewolucja kształcenia zdalnego.* W: *Zbigniew Paweł Kruszewski, Józef Pólturzycki, Eugenia Anna Wesołowska (red.): Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia.* Płock: Wyd. Naukowe NOVUM, 383–401.
URL: <http://www.korzan.edu.pl/pdf/zdalne.pdf>

Kowalski, M., Koszyk, I., Śliwa, S. (2016). *Edukacja i/a Mózg. Mózg a/i Edukacja.* Kraków: Wydawnictwo Impuls.

- Koziński, J. (2007). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition (Language Teaching Methodology)*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Kraska, M. (2010). *Elektroniczna Gospodarka w Polsce – Raport 2009*. Poznań: Biblioteka Logistyka.
- Kraśniewski, A. (2009). *Proces Boloński to już 10 lat*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kruk, M. (2014). „Refleksja nad Uczniem się Gramatyki na Lekcjach Języka Angielskiego z Wykorzystaniem Zasobów Internetu i Świata Wirtualnego”. W: *Refleksja w Uczniu się i Nauczaniu Języków Obcych*. (red. M. Baran-Łucarz). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 213–226.
- Krzemiński, A. (2013). *Droga do E-learningu. Włocławek: bez wydawnictwa*, 94.
- Kubiak, M. J. (2000). *Szkoła, Internet, Intranet. Wirtualna Edukacja*. Warszawa: MIKOM.
- Kucharczyk, R., Szymankiewicz, K. (2015). Kompetencja Różnojęzyczna w Początkowym Kształceniu Nauczycieli. *Neofilolog*, 45/1, 73–86.
- Kucharczyk, R., Szymankiewicz, K. (2018). Świadomość Własnego Procesu Ucznia się Języków Obcych Przyczynkiem Do innowacyjnych Działań Dydaktycznych. W Stronę Dydaktyki Wielojęzyczności w Początkowym Kształceniu Nauczycieli. *Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, 51/1, 89–108. URL: <http://poltowneo.org/>
- Kukulska-Hulme, A., Sharples, M., Milrad, M., Arnedillo-Sanchez, I., Vavoula, G. (2009). Innovation in Mobile Learning: a European Perspective. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1(1), 13–35.
- Kupisiewicz, Cz., Banach, Cz. Strategia Rozwoju Edukacji do Roku 2020, W Strategia Rozwoju Polski do Roku 2020, Ł 2: Studia Eksperckie na Temat 20 2001–2020, Warszawa, 238–241.
- Kurek, M., Turula, A. (2013). Praca Zespołowa Online: Uwarunkowania Kulturowe i Edukacyjne – Próba Analizy. W J. Stańczyk i E. Nowinkiewicz (Red.).

Dydaktyka Językowa a Kompetencje Ogóln, Bydgoszcz: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, 247–259.

Kurek, M., Turula, A. (2014). Digital Teacher Autonomy – Wishful Thinking or Reality? *W M. Dodigovic (Red.). On Teacher Attitudes to Web 2.0 tools. Attitudes to Technology in ESL/EFL Pedagogy*, 112–127. Dubai: TESOL Arabia Publications.

Kusztelak, A. (2003). Kształcenie na odległość w Polskiej praktyce edukacyjnej. *W Kształcenie ustawiczne i jego praktyczny wymiar, pr. zb. pod red. W. Horynia*. Wrocław, 65–68.

Kuźmicz, K. (2007). *Badania edukacyjnej wartości kształcenia w systemie e-learning*. W J. Fras (Red.) *Studia nad komunikacją popularną, międzykulturową, sieciową i edukacyjną*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kuźmicz, K. (2008). Efektywność edukacyjna oprogramowania Open Source w kształceniu on-line. W A. Dytman-Stasieńko, J. Stasieńko (Red.). *Język @ multimedia 2–WWW–w sieć imetafor, strona internetowa jako przedmiot badań naukowych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

Kuźmicz, K. (2012). *E-edukacja jest wszędzie – rozważania dotyczące istoty i zastosowania technologii mobilnych w kształceniu zdalnym*. W A. Dytman-Stasieńko, J. Stasieńko (Red.), *Język @ multimedia: dialog – konflikt*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 129–140.

Kwiatkowska, H. (2003). *Pedeutologia. Wykład Ogólnouniwersytecki*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.

Laconi, S. (2014). *Diagnoza Psychologicznej Gotowości Nauczycieli i Przyszłych Nauczycieli do Tworzenia Efektywnego Środowiska E-edukacji: Konstrukcja Baterii Skal*, UAM/ University Toulouse – II, maszynopis niepublikowany.

Lantolf, J. P., Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*.
URL: <http://wendynorris.com/wp-content/uploads/2018/08/Lave-Wenger-1991-Legitimate-Peripheral-Participation.pdf>
- Learning: the Treasure within; Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). (1998).
URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- LearningApps. (2020). URL: <http://internet-servisi.blogspot.com/p/learning-apps.html>
- Ledzińska, M., Czerniawska, E. (2011). *Psychologia Nauczania. Ujęcie Poznawcze*. Warszawa: PWN.
- Lee, A., Kawahara, T. (2001). Julius – an Open Source Real-time Large Vocabulary Recognition Engine. *European Conference on Speech Communication and Technology (EUROSPEECH)*, 1691–1694.
- Leńko-Szymańska, A. (2014). Is this Enough? A Qualitative Evaluation of the Effectiveness of a Teacher-training Course on the Use of Corpora in Language Education. „*RECALL*” 26, 2, 260–278.
- Lewiński, T. (2010). *Współczesny Student i jego Potrzeby Względem Dydaktyki Szkoły Wyższej*. Warszawa: Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego.
- Liczą się Nauczyciele. Raport o Stanie Edukacji 2013. (2014). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lubina, E. (2007b). M-learning – Marzenia Szaleńców czy Długie Ramię E-learningu. W M. Dąbrowski, M. Zając (Red.). *E-edukacja.net*. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.
- Lubina, E. (2006). Edukacja w Społeczeństwie Wiedzy – Wieloznaczność Rzeczywistości Społecznej i Kulturowej. *E-mentor*, 3(17). Warszawa: SGH.
- Lubina, E. (2007a). M-learning w Strukturze Metodycznej E-learningu. *E-mentor*, 5(22). URL: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/22/id/485>
- Lubina, E. (2009). Wdrażanie E-learningu w Szkołach Wyższych w Świetle Potrzeb i Zainteresowań Studentów. W M. Dąbrowski, M. Zając (Red.). *E-edukacja –*

- Analiza Dokonań i Perspektyw Rozwoju*, 35–39. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.
- Lubina, E. (2010). Metodyka E-learningu Akademickiego w Warunkach Powszechnego Wdrażania – Rozwój czy Skostnienie? W M. Dąbrowski, M. Zając (Red.). *E-learning w Szkolnictwie Wyższym – Potencjał i Wykorzystanie*, 245–250. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.
- Lukianova, L., Banit, O., Goretko, T. (2019). Effects of Global Labor Market Trends on The Content of Professional Training of Future It Managers. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 70(2), 16–27.
URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/archive>
- Maciejewska, I.(2008). *Jak Kształcić Studentów Chemii i Kierunków Pokrewnych*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Malewski, M. (2011). Edukacja Akademicka w Pułapce Pozornego Egalitaryzmu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(55), 109–127.
- Mannheim, K. (1964). *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia Learning*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- McFarlin, B. K, (2011). Hybrid Lecture-online Fformatin Creases Student Grades in an Undergraduate Exercise Physiology Course at a Large Urban University,
URL: <http://advan.physiology.org/content/32/1/86.full.pdf>
- Mechlińska-Pauli, M. (2008). Model Kształcenia na Odległość na Przykładzie Doświadczeń Wybranych Polskich i Zagranicznych Uczelni Wyższych. *Studia Gdańskie*, V, 123–134.
- Mechlińska-Pauli, M., Clarke, A. (2007). *E-learning Nauka na Odległość*. Tł. M. Klebanowski. Warszawa, 11–12.
- Meger, Z. (2005). Kooperatywne Uczenie się w Warunkach E-learningu. *E-mentor*, 5(12). URL: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/12/id/215>
- Meighan, R. (1993). *Socjologia Edukacji*. Toruń: UMK.

- Meirieu, P. (2003). *Moralne Wybory Nauczycieli. Etyka i Pedagogika*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Michałowicz, B., Sidor, D. (2010). *Metody Aktywizujące w Konstruktywistycznym Środowisku Ucznia się na E-zajęciach*. W Dąbrowski M., Zając M. (Red.). *E-learning w Szkolnictwie Wyższym – Potencjał i Wykorzystanie*. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.
- Michałowski, R., Myka, W. (2014). *Jak Wdrażać Kształcenie na Odległość w Kształceniu Ustawicznym w Formach Pozaszkolnych Krok po Kroku*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Michońska-Stadnik, A. (2013). *Teoretyczne i Praktyczne Podstawy Weryfikacji Wybranych Teorii Subiektywnych w Kształceniu Nauczycieli Języków Obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mierzwa, J. (2006). Podstawy Traktatowe Polityki Edukacyjnej Unii Europejskiej – ich Ewolucja i Perspektywy. URL: [http://znze.wsiz.rzeszow.pl/z01/2_Janusz %20Mierzwa_Podstawy.pdf](http://znze.wsiz.rzeszow.pl/z01/2_Janusz%20Mierzwa_Podstawy.pdf)
- Mokwa-Tarnowska, I. (2014). Struktury Wsparcia a Efektywność Kształcenia w Środowisku E-learningowym. *E-mentor*, 2(54), 34–39. URL: <http://dx.doi.org/10.15219/em54.1100>.
- Montgomery, K. (2007). *Generation Digital: Politics, Commerce, and Childhood in the Age of the Internet*. USA: The MIT Press.
- Morańska, D. (2016). Edukacja Zdalna w Strategii Szkoły Wyższej. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 3/17. Wydawnictwo UR.
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D., & Russell, J. D. (2000). *Instruction Technology for Teaching and Learning*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Nosova, S. (2012). *Methodological Background for Studying the Society-Network*. *Vestnik of Tomsk State University*, 363, 53–57.
- O'Dowd, R. (2011). Intercultural Communicative Competence through Telecollaboration. W J. Jackson (Red.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, 340–356.
- OKNO. (2018). URL: <http://www.okno.pw.edu.pl>

- Okoń, W. (1995). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wyd. 2. Warszawa: Żak.
- Opinia Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich dot. projektu rozporządzenia MNiSW w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.
URL: http://www.sea.edu.pl/docs/krasp_opinia_e-learning_maj07.pdf.
- Opinia KRASP. (2007). URL: https://www.sea.edu.pl/docs/krasp_opinia_e-learning_maj07.pdf
- Organero, M., Kloss, C., Merino, P. (2010). Personalized Service-Oriented E-learning Environments, *IEEE Internet Computing*, 14(2), 62–27.
- Ostyn, C. (2006). Service Oriented Architecture for Competency-based Lifelong Learning and Personal Development, Ostyn Consulting.
URL: http://www.ostyn.com/standardswork/competency/SO_A_for-Competency.pdf.
- Palfrey, J., Gasser, U. (2008). *Born Digital. Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms – Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, Inc.
- Parker, N. (2004). The Quality Dilem Main Online Education. W T. Anderson, F. Elloumi (Red.). *F. Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University. URL: cde.athabascau.ca/online_book
- Peachey, N. (2014). Why Do so Many Moodle Courses Suck?
URL: <http://nikpeachey.blogspot.co.uk/2014/07/why-do-so-many-moodle-courses-suck.html>; [1 sierpnia 2014]
- Pegrum, M. (2009). *From Blogs to Bombs: The future of digital technologies in education*. Perth, Australia: University of Western Australia Press.
- Penkowska, G. (2010). *Meandry E-learningu*. Warszawa: Difin.
- Perry, D. (2003). *Handheld Computers (PDAs) in Schools*. Coventry: BECTa. Perth, Australia: University of Western Australia Press.

- Peszko, P. (2007). Edukacja na Odległość.
URL: <http://www.eioba.pl/a/likx/edukacja-na-odleglosc>
- Peters, O. (2010). *Distance Education in Transition*. BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 285.
- Pfeiffer, W. (2001). *Nauka Języka Obcego – od Praktyki do Praktyki*. Poznań: Wagros, 192–208.
- Phipps, R., Merisotis, J., Harvey, M. (2000). *Quality on the Line. Benchmarks for Success in Internet-based Distance Education*. Washington: *The Institute for Higher Education Policy*.
- Pientka, R., Müller, N., Seufert, T. (2016): Lernereigenschaften von Präsenz- und Fernstudierenden und deren Bedeutung für Lernerfolg. Eine empirische Vergleichsstudie – In: *Hochschule und Weiter bildung*, 2, 41–49.
- Pisarek, W. (2006). *Słownik Terminologii Medialnej*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Platforma SGH. (2018). URL: <http://www.e-sgh.pl>.
- Plebańska, M., Kopciał, P. (2013). Platforma E-learningowa jako Narzędzie Zarządzania Wiedzą. *E-mentor*, 2(49). URL: <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/49/id/1006>
- Pleskot-Makulska, K. (2005). Powstanie i Rozwój Systemu Edukacji Dorosłych w Stanach Zjednoczonych. *W Edukacja Dorosłych w Stanach Zjednoczonych – Podstawowe Problemy*. Biblioteka Edukacji Dorosłych: Warszawa–Płock.
- Pleskot-Maskulska, K. (1997/1998). Możliwości Uczenia się Ludzi Dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*, 107–108.
- Pluta-Olearczyk, M. (2004). Rozwój Nowych Form Edukacji na Poziomie Wyższym – Wyzwania i Szanse dla Polskich Uczelni. *W G. Nowaczyk, M. Kolasiński (Red.). Marketing Szkół Wyższych*. Poznań: bez wydawnictwa.
- Pogorzelska, A. (2020). Pokolenie Z Wkraca na Rynek Pracy – Mity, Problem i Wyzwania dla Edukacji. W R. Tomaszewska (Red.) *Praca i Kariera w Warunkach Nowego Millenium. Implikacje dla Edukacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 176–191.

- Pokojski, W., Różański, J., Wicińska, J. (2011). Wdrażanie E-learningu w Szkole Wyższej na Przykładzie Wszechnicy Polskiej – Szkoły Wyższej TWP. *E-mentor*, 4(41), 63–68.
- Polska. (2003). Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010, Warszawa.
- Polska. MEN. (2007). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2007 r. w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20071881347>
- Polska. MEN. (2012). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. W sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela) URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20120000131>
- Polska. MEN. (2019). Rozporządzenie Ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. URL: <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2019.149.0001450,rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzzszego-w-sprawie-standardu-ksztalcenia-przygotowujacego-do-wykonywania-zawodu-nauczyciela.html>
- Polska. Ustawa z dnia 12 września 1990 r. O szkolnictwie wyższym. Dziennik Ustaw 199065 poz. 385. URL: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19900650385>
- Polska. Ustawa. (1991). Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. 2004. Nr. 256, poz. 2572. URL: <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1>
- Polska. Ustawa. (2005). Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005. nr 164, poz. 1365. 533. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668>

- Polska. Ustawa. (2011). Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Dz.U. 2011 nr 84 poz. 455.
URL: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20110840455>
- Polska. Ustawa. (2012). Ustawa z dnia 27 lipca 2012 r. O zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw.
URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20120000979>
- Polska. Ustawa. (2018). Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. «Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce». Dz.U. 2018 poz. 1668.
URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668>
- Polskie Towarzystwo Naukowe Edukacji Internetowej. (2018).
URL: <http://docplayer.pl/3696048-Polskie-towarzystwo-naukowe-edukacji-internetowej.html>
- Półturzycki, J. (2003). Kształcenie na Odległość i System Multimedialny. *W Kształcenie Ustawiczne – Idee i Doświadczenia, pr. zb. pod red. Z. P. Kruszewskiego, J. Półturzyckiego, E. A. Wesołowskiej*. Płock: wyd. Wyższej Szkoły im. Pawła Włodkowica w Płocku.
- Postoła, A. (2017). Cyfrowi Tubylcy nie Istnieją! Większość Młodych Ludzi jest tylko Biernymi Odbiorcami Mediów.
URL: <http://wyborcza.pl/7,75400,22486632,cyfrowi-tubylcy-nie-istnieja-wiekszosc-mlodych-ludzi-jest-tylko.html?disableRedirects=true>
- Prawo o szkolnictwie wyższym (2013). *Komentarz* W Sanetra, M. Wierzbowski (Red.). Warszawa: MNiSW.
- Prawo w Internecie. (2020). URL: <https://lozbn.edu.pl/bi/prawo.html>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants. *NCB University Press*, 9(5), 1–6.
- Przykładowy kurs dostępny na platformie e-learningowej, <http://www.e-learning.wszehnicapolska.edu.pl/course/view.php?id=270>

- QF EHEA. (2018). Рамка кваліфікацій ЄПВО.
 URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/8/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf
- Rankin, Y. A., Gold, R. I., Gooch, B. (2006). 3D role-playing Games as Language Learning Tools. *Paper presented at the EuroGraphics*, September 4–8, 25. Vienna, Austria.
- Raport GUS – jak Polacy korzystają z internetu? (2018). URL: <https://www.gry-online.pl/hardware/raport-gus-jak-polacy-yszneaja-z-internetu/ze1bcec>
- Raport z realizacji zajęć zdalnych na podstawie ankiet przeprowadzonych przez Samorząd Studentów UJ wśród studentów. (2020).
 URL: https://jakosc.uj.edu.pl/aktualnosci/-/journal_content/56_INSTANCE_B9Jc/1609422/145385501
- Raporty i Analizy. (2020). URL: <http://pbi.org.pl/raporty/>
- Redlarski, K., Garnik, I. (2014). Zastosowanie Systemów E-learningu w Szkolnictwie Wyższym.
- Rózański, J., Wicińska, J. (2011). Wdrażanie E-learningu w Szkole Wyższej na Przykładzie Wszechnicy Polskiej. *E-mentor*, 4(41). URL: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/41/id/865>
- Ryan, M. (1997). *Education Casts Wide Net*. TechWeb News, October.
- Rzeźnik, M. (2005). Język Angielski na Studiach Internetowych Polsko-Japońskiej Wyższej Szkoły Technik Komputerowych, 183–190. W *J. Mischke (Red.) Akademia On-Line*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Schiedt, S., Kälin, E., Sengstag, S. C. (2006). *E-Learning – alltagstaugliche Innovation?* Münster u.a.: Waxmann.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 239.
- Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution (2020). URL: <https://www.weforum.org/reports/schools-of-the-future-defining-new-models-of-education-for-the-fourth-industrial-revolution>

- SEA (2013). Ocena Zajęć Dydaktycznych Prowadzonych z Wykorzystaniem Metod i Technik Kształcenia na Odległość. URL: https://sea.edu.pl/pliki/SEA_ocena-zajec-dla-PKA_zatwierdzony.pdf
- SEA. Dlaczego E-learning Akademicki? URL: <http://www.sea.edu.pl>
- Sharma, P., Barrett, B. (2007). *Blended Learning*. Macmillan Publishers Limited.
- Sharples, M. (2000). The Design of Personal Mobile Technologies for Lifelong Learning. *Computers and Education*, 34, 177–193.
- Sheahan, P. (2005). *Generation Y: Surviving (and Thriving) with Generation Y at Work*. Australia: Hardie Grant Books.
- Shtepura, A. (2018a). The Impact of the Digital Technology on Digital Natives' Learning: American Outlook. *Comparative Professional Pedagogy*, 8(2), 128–133.
- Shtepura, A. (2020a). Distance learning as a Means of Lifelong Education and Self-education of Future Teachers of Foreign Languages. В В. П. Сергієнко, В. М. Слабка (Ред). *Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві: Міжнародна науково-практична конференція з Інтернет підтримкою, Київ, 29–30 травня 2020 р. (9–10)*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Siemianowska, U. (2014). Przedmiotowe i Pedagogiczne Przygotowanie łódzkich Rusycystów do Zawodu Nauczyciela Języka Rosyjskiego. *Przez Praktyki do Praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli. Część druga* Języki obce. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. 155–165.
- Sikorski, W. (2015). *Neuroedukacja. Jak Wykorzystać Potencjał Mózgu w Procesie Ucznienia się (praca zbiorowa)*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Sitzmann T., Ely, K. (2011). A Meta-Analysis of Self-Regulated Learning in Work-Related Training and Educational Attainment: What We Know and Where We Need to Go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421–442. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/a0022777>

- Skrzydlewski W., Kuźmich, K., Michalak, A. (2006). Wybrane Aspekty E-learning. W W. Strykowski (Red.). *Mediaa edukacja– od nowych technik nauczania do edukacji wirtualnej*. Poznań: PTTIME.
- Small, G., Vorgan, G. (2008). *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. Harper Collins Publishers. URL: www.harpercollins.com/browseinside/index.aspx?isbn13=9780061340338.
- Spicheva, D., Kuzheleva-Sagan, I. (2012). Image as an Instrument for «Generation Y» *Consciousness and Behavior Managemene*. *Vestnik of Tomsk State University*, 363, 64–68.
- Spitzer M., (2012). *Jak Uczy się Mózg*. Warszawa: PWN.
- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa Demencja. W jaki Sposób Pozbawiamy Rozumu siebie i swoje Dzieci*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Sroka, H., Stanka, S. (2005). *Wirtualna edukacja. Koncepcja i wybrane kierunkiedukacji*, WAE, Katowice.
- Stanisławska, A. K. (2003): Różnice i Podobieństwa, Zalety i Słabości Nauczania przez Internet Versus Nauczanie Tradycyjne, *W: Konferencja szkoleniowa „E-learning w szkolnictwie wyższym”*. Bydgoszcz.
- Stecyk, A. (2008). *ABC eLearningu system LAMS*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003-2012. (2003). Warszawa: MEN.
- Strategia Rozwoju Polski do roku 2020. (2000). Warszawa: Synteza.
- Striker, M., Wojtaszczyk, K. (2009). Bariery Wdrażania E-learningu na Przykładzie Uczelni Wyższej. *E-mentor* 4(31). URL: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/31/id/676>
- Strumska-Cylwik, L. (2005). *Pomiędzy Otwartością i Zamknięciem*. Kraków: Impuls.
- Strykowski, W., Strykowska, J., Pielachowski, J.(2003). *Kompetencje Nauczyciela Szkoły Współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPi2.
- Sujecka-Zajac, J. (2016). Kompetentny Uczeń na Lekcji Językaobcego. Wyzwania dla Glottodydaktyki Mediacyjnej. Lublin–Warszawa: Werset/Instytut Romanistyki.

- Susłow, T., Królikowski, M. (2005). Learning, więc Uczenie się w Terenie. Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej, 8.
- Świerk, M. (2010). Jakość Edukacji Językowej na Uczelniach Wyższych w Polsce na Przykładzie Kursów Mieszanych oraz Internetowych. W L. Banachowski (Red.). *Postępy E-edukacji*, 379–386. Warszawa: Wydawnictwo PJWSTK.
- Świerk, M. (2014). Jakość E-edukacji Językowej w Polskim Szkolnictwie Wyższym. URL: <http://jows.pl/content/jako%C5%9B%C4%87-e-edukacji-j%C4%99zykowej-w-polskim-szkolnictwie-wy%C5%BCszym?page=2>
- Szlendak, A., Lemska, M. (2010). Socjologiczna Analiza Wybranych Problemów wśród Studentów Wydziału Nauk o Zdrowiu Związanych z Podjęciem Edukacji poza Miejscem Dotychczasowego Zamieszkania. *Ann. Acad. Med. Gedan.*, 40, 101–108.
- Szymankiewicz, K. (2013). Między Teorią a Praktyką – Przejawy Teorii Osobistych w Refleksji Przyszłych Nauczycieli Języka Obcego pod czas Praktyk Pedagogicznych. *Neofilolog*, 40/2, 265–277.
- Szymankiewicz, K. (2017). *Przyszli Nauczyciele Języków Obcych na Drodze Budowania Kompetencji Zawodowej. Refleksja – Uczenie się – Rozwój*. Instytut Romanistyki – Werset, Warszawa – Lublin: Werset/Instytut Romanistyki.
- Tanać M., Galanciak, S. (2015). *Cyfrowa Przestrzeń Kształcenia. Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja*. Kraków: Impuls.
- Tanaś, M. (2017). Mistrz i Uczeń w Cyfrowym Świecie. *Cyberprzestrzeń-Człowiek-Edukacja*, 3, 1–50.
- Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Taraszkiewicz, M. (2001). *Jak Uczyć Jeszcze Lepiej! Szkoła Pełna Ludzi*. Poznań: ARKA.
- Targońska, J. (2009). Wiedza czy Umiejętności? Czego Potrzebuje Dobry Nauczyciel Języka Obcego? W: M. Pawlak (red.) *Nauczyciel Języków Obcych Dziś i Jutro*. Poznań–Kalisz: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, 11–25.

- Terantino, J. (2013). Facebook Comparison Research: Faculty and Student Perceptions of Social Media for Foreign Language Courses. W Bin ZOU, Minjie XING, Yuping WANG, Mingyu SUN, Catherine H. XIANG (Red.). *Computer-assisted Foreign Language Teaching and Learning: Technological Advance*, 91–103. Hershey: IGI Global.
- The European Qualifications Framework.
URL: <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf>
- The Generations (2018). Which Generation are You?
URL: <https://www.careerplanner.com/Career-Articles/Generations.cfm>.
- The NMC Horizon Report. (2014). Higher Education Edition.
URL: <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf>
- The NMC Horizon Report. (2017). Higher Education Edition.
URL: <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf>
- Thompson, P. (2013). The Digital Natives as Learners: Technology Use Patterns and Approaches to Learning. *Computers & Education*, 65, 12–33.
- Thorne, S. L., Black, R. W., Sykes, J. M. (2009). Second Language Use, Socialization, and Learning in Internet Interest Communities and Online Gaming. *Modern Language Journal*, 93(0), 802–821.
- Tomaszewska, R. (2020). *Praca i Kariera w Warunkach Nowego Millenium. implikacje dla Edukacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Tomaszewska-Lipiec, R. (2018). Zmiany Pokoleniowe a Rozwój Kariery Zawodowej. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 19(8), 121–136.
- Tuning Education. (2009). Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education.
- Turgut, Y., Irgin, P. (2009). Young Learners' Language Learning via Computer Games. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 760–764.
- Turula, A. (2014). Kiedy Dydaktyka Akademicka Jest Nowoczesna: o Potrzebie Dywersyfikacji Kształcenia na Odległość. *Kultura i Polityka: Zeszyty Naukowej Wyższej Szkoły Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie*, 16, 45-63.

- Udam, M., Heidmets, M. (2013). Conflicting Views on Quality: Interpretations of ‘a Good University’ by Representatives of the State, the Market and Academia. *Quality of Higher Education*, 19, 2, 210–224.
- UNESCO convenes an emergency meeting of the Principals of Multilateral Education Partners to join hands in education response to COVID-19 pandemic (2020). URL: <https://en.unesco.org/news/unesco-convenes-emergency-meeting-principals-multilateral-education-partners-join-hands>
- UNESCO. (2020). Don’t remediate, accelerate! Effective catch-up learning strategies: evidence from the United States. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374029?fbclid=IwAR0RpCfkHaTCPhtcO9i5QMRPnTdw3nNBtuoC2-QzISkY1Og5wdICF0Mc6Xg/>
- Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, UAM. (2020). URL: <http://wa.amu.edu.pl/wa/node/4585>
- Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. (2020). URL: <http://www.uwm.edu.pl>
- Urbańczyk, F. (1973). *Problemy Oświaty Dorosłych*. Warszawa.
- Veeman, M. V. J., Van Hout-Wolters B. H. A. M., Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3–14. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Vlasenko, L, Bozhok, N. (2014). *Advantages and Disadvantages of Distance Learning. Modern Trends and Resources for Teachers of Foreign Languages*. Molodova, Is. VI, 20–25.
- Walulik, A. (2009). Edukacja na Odległość i Kształcenie Dorosłych. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 10, 139–158.
- Werbińska, D. (2009). *Dylematy Etyczne Nauczycieli Języków Obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Wiktorzak, A. A. (2013). Technologie Informacyjne a Edukacja Językowa. *Towards Better Language Teaching – Diverse Influence, Infinite Opportunities*, Łomża.
- Wiktorzak, A. A., Busłowska, E. (2014). Teorie Nauczania a Projektowanie Rozwiązań eLearningowych.

URL: <https://www.czasopismologistyka.pl/component/jdownloads/send/318-artykuly-na-plycie-cd-3/7188-artykul>

Wilczyńska-Wołoszyn, M. (2015). Ewolucja Systemu Pojęć w Zakresie Kształcenia Zdalnego. W: *Technologie Informacyjno-komunikacyjne w Kształceniu Geograficznym Założenia Teoretyczne, Diagnoza Wykorzystania*. Prace komisji edukacji geograficznej. Łódź, 4, 49–65.

Wilk, M., Szafraniec, M. (2010). *Innowacyjne Metody Kształcenia. Skrypt do Projektu: «Belfer on-line»*. Katowice: RODN«WOM».

Wodecki, A. (2006). Po co E-learning na Uczelni? [w:] *E-learning w Kształceniu Akademickim*, pod red. M. Dąbrowskiego i M. Zająca, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa.
URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.102.4964&rep=rep1&type=pdf#page=10>

Woźnicka, E. (2000). Kształcenie Korespondencyjne jako Forma Edukacji na Dystans. W *Drogowskazy Pedagogiczne, Oficyna Wydawnicza*. Kraków: IMPULS.

Wroczyńska, A. (2013). Oczekiwania Współczesnych Studentów wobec Uczelni Wyższych – prezentacja wyników prowadzonych badań. *Studia BAS*, 3(35), 249–272.

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego. (2020).
URL: <http://informatory2020.uni.lodz.pl/wydzial-filologiczny/filologia-angielska/>

Wygotski, L. (1989). *Myślenie i Mowa*. Warszawa:PIW.

Wyniki Raportu europejskiego EU Kids Onlinez 2011 roku. (2011).
URL: <http://wyborcza.pl/7,75400,22486632,cyfrowi-tubylcy-nie-istnieja-wiekszosc-mlodych-ludzi-jest-tylko.html?disableRedirects=true>

Yot-Domínguez, C., Marcelo, C. (2017). University Students' Self-regulated Learning Using Digital Technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. DOI 10.1186/s41239-017-0076-8.

URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0076-8>

- Zalewska, E. (2015). Jakość Kursów E-learning. *W Wdowiński P. (Red.) Nauczyciel Akademicki wobec Nowych Wyzwań Edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 105–113.
- Założenia do Strategii Państwa dla Młodzieży na lata 2020–2030. (2019). URL: http://radamlodziezy.pl/wp-content/uploads/2019/02/Zalozenia-do-Strategii-Panstwa-dla-Mlodziezy.pdf?fbclid=IwAR2rfeO2Zuk_MPCudNZDVM7UpuwpN0BjcgQWLc2jW_JIY8AK8OHgyJNEsNY
- Zawacka, E. (1967). *Kształcenie Korespondencyjne*. Warszawa: wyd. PWN
- Zawacka, E. (1971). Międzynarodowa Rada Kształcenia Korespondencyjnego. *Oświata Dorosłych*, 7, 432.
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls».
- Zawadzka-Bartnik, E. (2013). Rozważania o Sukcesie z Glottodydaktyką w Tle. *Międzynarodowa Konferencja Naukowo-Dydaktyczna „Sukces w glottodydaktyce” na Uniwersytecie Warszawskim* (w dniu 21.06.2013).
- Zeller, P. (2004). Proces oceny jakości usług szkoły wyższej z perspektywy studenta. W G. Nowaczyk, M. Kolasiński (Red.). *Marketing Szkół Wyższych*. Poznań: bez wydawnictwa.
- Zieliński, W. (2005). Co Hamuje Rozwój E-nauczania w Polsce? W J. Mischke (Red). *Akademia On-Line*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 65–74
- Żołędowska-Król, B. (2007). Nauczanie na Odległość Formą Edukacji w Szkolnictwie Wyższym. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Sosnowiec*, 1, 79–85. URL: <http://www.sbc.org.pl/Content/7684/zoledowska.pdf>
- Żylińska, M. (2012). Cyfrowi Tubylcy i Cyfrowi Imigranci w Jednej Klasie. URL: <https://osswiata.pl/zylinska/2012/08/16/cyfrowi-tubylcy-i-cyfrowi-imigranci-w-jednej-klasie/>
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i Uczenie się Przyjazne Mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

ДОДАТКИ

Додаток Б-1

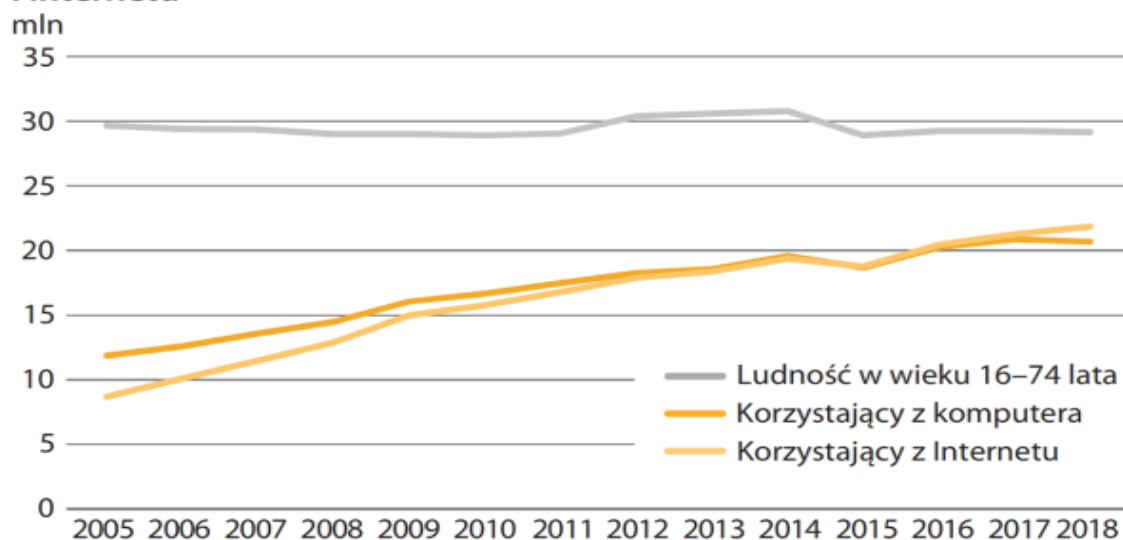
Доступ до Інтернету в Республіці Польща

	2010	2017	2018
	%		
Загалом	63,4	81,9	84,2
Широкосмуговий доступ	56,8	77,6	79,3
Будинки / домашні господарства:			
з дітьми	82,9	98,8	99,2
без дітей	53,7	73,3	77,0

Джерело: Звіт Центрального статистичного управління (ЦСУ) – Як поляки використовують Інтернет (Raport GUS – jak Polacy korzystają z internetu (2018)). Переклад зроблено автором.

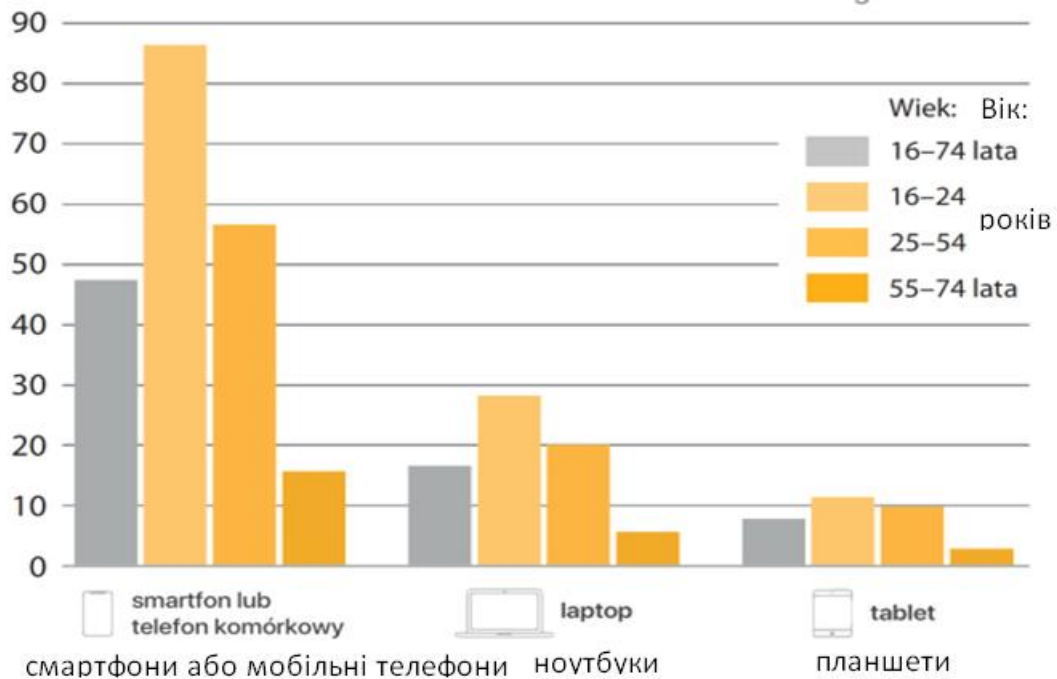
Додаток Б-2

Динаміка кількості поляків, які регулярно користуються Інтернетом



—	Населення у віці 16-74 років
—	Використовують комп'ютер
—	Використовують Інтернет

Джерело: Звіт Центрального статистичного управління (ЦСУ) – Як поляки використовують Інтернет (Raport GUS – jak Polacy korzystają z internetu, 2018)). Переклад зроблено автором.

Пристрої, які поляки використовують для поєднання з Інтернетом

Джерело: Звіт Центрального статистичного управління (ЦСУ) – Як поляки використовують Інтернет (Raport GUS – jak Polacy korzystają z internetu, 2018). Переклад зроблено автором.

**Визначення поняття дистанційного навчання
вітчизняними науковцями**

Призвіще вченого	Визначення поняття «дистанційне навчання»
Положення про дистанційне навчання	Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (Положення про дистанційне навчання, 2013).
Є. Долинський	Дистанційне навчання – це форма здобуття освіти, поряд з очною та заочною, за якої в освітньому процесі використовуються кращі традиційні та інноваційні засоби, а також форми навчання, засновані на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях (Долинський, 2012, с. 35).
Р. Шаран	Дистанційне навчання є прогресивною педагогічною технологією з сучасними підходами до відбору і розробки навчального матеріалу; елементами модульного і комп'ютерного навчання, теорії і практики керованої самостійної роботи; використанням у навчанні інформаційних технологій, телекомунікаційних мереж тощо. Дистанційне навчання може застосовуватися у всіх видах освітньої практики (від цілісної підготовки фахівців до розробки окремих фрагментів дидактичного забезпечення), забезпечуючи розвиток творчої та особистісної складової освітнього процесу, а також орієнтації на його випереджувальний розвиток (Шаран, 2010, с. 10).
Н. Думанський	Дистанційна навчання – це сучасна технологія навчання, яка стрімко розвивається в останній час завдяки досягненням інформаційних технологій і комп'ютерної техніки. Дистанційне навчання дає змогу отримати якісну освіту і престижний диплом студентам з віддалених населених пунктів, де з економічних причин не може бути розміщений вищий навчальний заклад або його філіал (Думанський, 2008, с. 119).
В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, О. Рибалко, Ю. Богачков	Дистанційне навчання – форма організації і реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) здійснюють навчальну взаємодію принципово і переважно екстериторіально (тобто на відстані, яка не дозволяє і не передбачає безпосередню навчальну взаємодію учасників віч-на-віч, інакше, коли учасники територіально знаходяться поза межами можливої безпосередньої навчальної взаємодії і коли у процесі навчання їх особиста присутність у певних навчальних

	приміщеннях навчального закладу не є обов'язковою) (Биков, В. Ю., Кухаренко, В. М., Сиротенко, Н. Г., Рибалко, О. В., Богачков, Ю. М., 2008, с. 9.)
І. Козубовська, В. Сагарда, О. Пічкара.	Дистанційне навчання – це універсальна гуманістична форма навчання, яка базується на використанні широкого спектра традиційних і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій і технологічних засобів, котрі створюють для студента умови вільного вибору навчальних дисциплін, що відповідають стандартам діалогового обміну з викладачем, при цьому процес навчання не залежить від місцеперебування учасників у просторі й часі. Дистанційне навчання – це нова організація навчального процесу, що базується на принципі самостійного навчання студента; середовище навчання характеризується тим, що студенти часто віддалені від викладача у просторі або в часі, але мають можливість у будь-який момент підтримати діалог за допомогою засобів телекомунікації (Козубовська, Сагарда, Пічкара, 2001, с. 12).

Додаток підготовлено автором на основі джерел: Положення про дистанційне навчання, 2013; Долинський, 2012; Шаран, 2010; Думанський, 2008; Биков та ін., 2008; Козубовська та ін., 2001.

**Визначення поняття дистанційного навчання
польськими науковцями**

Прізвисько вченого	Визначення поняття «дистанційне навчання»
Навчання на відстані (nauczanie na odległość)	
М. Кубяк (M. Kubiak)	Дистанційне навчання – це метод проведення дидактичного процесу в умовах, коли викладачі та студенти віддалені один від одного, іноді значно і не знаходяться в тому самому місці, використовуючи інформацію для спілкування – крім традиційних методів спілкування – також сучасні телекомунікаційні технології, голосові повідомлення, відео, комп’ютерні дані та друковані матеріали (Kubiak, 2000, с. 12).
Навчання на відстані (kształcenie na odległość)	
Р. Міхаловські, В. Мика (R. Michałowski, W. Myka)	Дистанційне навчання – це всі форми організації та проведення дидактичного процесу (навчання, викладання, перевірка знань та вмінь), які не потребують безпосереднього контакту між викладачем та учнем, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Також заведено використовувати синоніми, взаємозамінні із визначеним вище поняттям – це: електронне навчання (<i>e-learning</i>), електронна освіта (<i>e-edukacja</i>), та дистанційне навчання (<i>kształcenie zdalne</i>) (Michałowski, Myka, 2014, с. 7).
Електронна освіта (E-edukacja)	
Кузьмич К. (Kuźmicz K.)	Термін електронна освіта (електронне навчання) було прийнято для визначення дидактичного процесу, що відбувається в позашкільному просторі (походить від концепції дистанційного навчання/дистанційної освіти), який для створення нового якості навчання використовує сучасні мультимедійні ІКТ-рішення у навчальному процесі (Kuźmicz, 2012, с. 130).
Дистанційна освіта (edukacja zdalna)	
Д. Моранська (D. Morańska)	На сьогодні дистанційна освіта є невіддільною частиною навчання в більшості польських академічних середовищах. Під дистанційними заняттями розуміються як онлайн-курси, так і змішане навчання та розширене навчання через Інтернет (WEL) (Morańska, 2016, с. 115).
Електронне навчання (E-learning)	
М. Мехлінська-Паулі (M. Mechlińska-Pauli)	Електронне навчання польською мовою визначається багатьма термінами, найпопулярнішими з яких є: електронне навчання (<i>e-nauczanie</i>), наука або дистанційне навчання (<i>nauka lub kształcenie na odległość</i>), дистанційне освіта (<i>edukacja zdalna</i>), електронне навчання (<i>nauczanie elektroniczne</i>), залежно від ступеня використання інформаційних прийомів (Mechlińska-Pauli, 2008, s. 123).
А. Бжезіньська, Е. Горновська, К. Калішевська-Черемська, Й. Матейчук, (A. Brzezińska, E. Hornowska,	Електронне навчання є формою дистанційного навчання, що поєднує можливості систем комп’ютера, методів обробки та презентації даних, а також Інтернету як основної площини спілкування. Це форма роботи, що характеризується великою різноманітністю як з точки зору технічних можливостей, так і методів роботи, а також забезпечує контакт між викладачем і студентом та з групою або групами студентів. Це також спосіб

К. Kaliszewska-Czeremska, J. Matejczuk)	підготовки, що надає викладачу можливість адаптувати процес навчання (його темп і рівень) до можливостей учасників, а студентам, які отримують знань та компетентності відповідно до власного індивідуального темпу (Brzezińska, Hornowska, Kaliszewska-Czeremska, Matejczuk, 2012, с. 8).
Е. Залевска (E. Zalewska)	У літературі під назвою електронного навчання використовується занадто багато термінів, наприклад: навчання на комп'ютері, навчання в Інтернеті, навчання на мобільному пристрої, дистанційне навчання (nauczanie zdalne lub nauczanie na odległość). Найкоротшим і найпоширенішим визначенням електронного навчання є навчання в Інтернеті (Zalewska, 2015, s. 106).
М. Грабіна-Мукерйї (M. Grabania-Mukerji)	Електронне навчання – це дистанційне навчання, тобто навчання за допомогою Інтернет-середовища, найчастіше освітньої платформи (Grabania-Mukerji, 2011, с. 11).

Додаток підготовлено автором на основі джерел: Кубяк, 2000; Міхаловські, Мика, 2014; Кузьмич, 2012; Моранська, 2016; Мехлінська-Паулі, 2008, Бжезінська, 2012; Залевска, 2015; Грабіна-Мукерйї, 2011.

Характерні ознаки поняття «дистанційне навчання»



Додаток узагальнено автором на основі таблиць з Додатків В-1, В-2.

Етапи розвитку дистанційної освіти в Республіці Польща

Рік	Заклад	Курси і програми
1776	Ягеллонський університет	Професійні курси для ремісників/промисловців
1882	Літаючий університет	Самоосвітні курси для жінок
1905	Товариство наукових курсів	
1920	Вільний польський університет	
1916	Організація Польська Мачеж Школьна	Додаткові курси для вчителів початкових шкіл, загальноосвітні курси для співвітчизників
1922	Перейменована в Кореспонденційний університет польської шкільної освіти	
1950	Державні загальноосвітні кореспондентські школи ліцеального ступеня	Загальноосвітні курси
1960	Освітнє телебачення «Шкільні програми»	Шкільна програма
1966-1971	Телевізійна політехніка	Підготовча програма для абітурієнтів та допоміжні матеріали для студентів
1996	Центр нестационарної освіти Академії Наук і Технологій Університету Гірничо-металургійна академія	
1997.	Центр нестационарної освіти Гданського технологічного університету	Курси «AutoCAD I», «AutoCAD II», «TeleCAD»
1998	Центр безперервної освіти Келецького технологічного університету Центр нестационарної освіти Келецького технологічного університету Центр відкритої мультимедійної освіти COME у Варшавському університеті	Основи комп'ютерної архітектури, операційна система Windows Міжкультурна педагогіка: польсько-в'єтнамська освіта, психологія мотивації, психологія змін у ставленні та поведінці, оцінювання в освіті
2001	Центр розвитку заочної освіти в Варшавській школі економіки	Класичні дистанційні курси
	Варшавська Політехніка	Бакалаврські та магістерські програми
	Варшавський технологічний університет	ДН в галузях: електроніки та інформаційних технологій, електротехніки та мехатроніки
	Західнопоморська бізнес-школа в Щецині	Магістратура в галузі інформатики
	Колегія управління та банківської справи в Познані	Бакалаврат в області менеджменту та маркетингу
2002	Польський віртуальний університет (проект Університету гуманітарних та економічних наук у Лодзі та Університету Марії Кюрі-Склодовської у Любліні)	Заочні інженерні дослідження в галузі інформатики та бакалавр з менеджменту та маркетингу
	Польсько-японський інститут	Заочні інженерні дослідження з інформатики
	Центр відкритої мультимедійної освіти COME у Варшавському університеті	Е-курси англійської мови (змішане навчання)
2007	34% польських ЗВО використовують дистанційне навчання	
2009	87% закладів використовують дистанційне навчання	

Додаток узагальнено автором

**Опис модулів навчання, визначених оновленим
Стандартом педагогічної освіти на 2019 рік**

Групи занять, в рамках яких досягаються конкретні результати навчання	Дисципліни	К-ть годин	К-ть кредитів в ECTS	
А1. Мериторична підготовка до навчання першого предмета або проведення перших занять	*	*	**	
А2. Мериторична підготовка до навчання другого/наступного предмета або проведення перших занять	*	*	**	
А3. Мериторична післядипломна підготовка навчання предмета або проведення занять	*	180	10	
В. Психолого-педагогічна підготовка	В.1. Психологія	90	10	
	В.2. Педагогіка	90		
	В.3. Професійна практика	30		
Д. Дидактична підготовка навчання першого предмета або проведення перших занять	У випадку предмета, який викладається або занять, які проводяться в початковій та середній школі, теоретичних професійних а також практичне навчання професії:			
		D.1. Навчання предмета	150	15
		D.2. Професійна практика	120	
	У випадку предмета, який викладається або занять, які проводяться в початковій та середній школі:			
		D.1. Навчання предмета	90	7
		D.2. Професійна практика	60	
Е. Дидактична підготовка навчання другого/наступного предмета або проведення наступних занять	У випадку предмета, який викладається або занять, які проводяться в початковій та середній школі, теоретичних професійних, а також практичне навчання професії:			
		Е.1. Навчання предмета	90	7
		Е.2. Професійна практика	60	
	У випадку предмета, який викладається або занять, які проводяться в початковій та середній школі:			
		Е.1. Навчання предмета	60	6
		Е.2. Професійна практика	60	

F. Педагогічна підготовка до професії вчителя-психолога	F.1. Педагогіка	60	14
	F.2. Методика праці вчителя-психолога в садочках, школах та закладах системи освіти	120	
	F.3. Професійна практика	120	

Додаток підготовлено автором на основі джерела: Розпорядження Міністра науки та вищої освіти від 25 липня 2019 року в справі стандарту підготовки до професії вчителя (Rozporządzenie Ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela).

Освітня програма.

Англійська філологія, першого ступеня навчання (бакалавр). Спеціальність:

учитель. Факультет англійської філології Лодзького університету

(Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego)

Предмети/ модулі			Кредити ECTS		Години			
			Кількість	%	Кількість	%		
I Загальноуніверситетський			149	87	1499	97,97		
II Професійний	Психолого-педагогічні		13	7,22	11	6,11	165	10,78
	Психолого-педагогічна практика	середньо річна			1	0,55	15	0,98
		постійна			1	0,55	15	0,98
III Професійний	Психолого-педагогічні		10	8,88	5,55	150	9,8	
	Практика I-II етапи середньорічна		4		2,22	60	3,92	
	Педагогічна практика постійна		2		1,11	60	3,92	
IV Додаткові предмети			2	1,11	30	1,96		
V Вибіркові	Загальноуніверситетський		3	1,66	60	3,92		
	Фізичне виховання		0	0	30	1,96		
Практичні (лабораторні, проєктні, курсові)			167	92,77	1335	87,25		
Загалом – план навчання			180	100	1530	100		

Додаток підготовлено автором на основі джерела: офіційний сайт Лодзького університету (Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego.)

Освітня програма.**Англійська філологія, першого ступеня навчання (бакалавр).****Спеціалізація: вчитель. Факультет англійської філології****Університету імені Адама Міцкевича в Познані****(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, UAM)**

Предмети/ модулі		Кредити ECTS				Години			
		Кількість		%		К-ть		%	
Базові		98		54,29		1350		56	
Додаткові		10		5,54		150		6,22	
Професійна підготовка	Психолого-педагогічні предмети	32,5	26,5	18	14,68	540	390	22,4	16,18
	Педагогічна практика		4		2,21		120		4,98
	Психолого-педагогічна практика		2		1,10		30		1,24
Вибіркові предмети	Іноземна мова	40		22,16		120		4,98	
	Фізична культура	0		0		60		2,49	
Практичні (лабораторні, проєктні, курсові)		148,5		82,27		2073		86	
Загалом		180,5		100		2410		100 %	

Додаток підготовлено автором на основі джерела: офіційний сайт Університету імені Адама Міцкевича в Познані (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, UAM, 2020).

Освітня програма.**Філологія першого ступеню навчання (бакалавр).****Спеціальність: учитель англійської мови. Гуманітарний факультет****Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині**

	Предмети/ модулі		Кредити ECTS		Години				
			Кількість	%	Кількість		%		
I	Загальні вимоги		16	8,88	270		12,01		
II	Базові		62,5	34,72	690		30,71		
III	Професійна підготовка		58,5	32,5	735		32,71		
IV	Спеціальність (пов'язані зі сферою діяльності)		20,5	11,38	300		13,35		
V	Спеціалізація		7,5	4,17	90		50		
VI	Психолого-педагогічна практика		1,5	0,83	40		1,78		
VII	Інші	Предметно-методична практика	6	4,5	2,5	132	120	5,87	5,34
		Інші		1,5					0,83
	Без назви		7,5	4,17	30		1,34		
	Практичні (лабораторні, проєктні, курсові)		52,6	29,22	1605		71,43		
	Вибіркові		16,5	9,16	690		30,71		
	Фізична культура		0	0	30		1,34		
	Іноземна мова		8	4,44	30		0,67		
	Загалом		180	100 %	2247		100 %		

Додаток підготовлено автором на основі джерела: офіційний сайт Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2020).

**Освітня програма першого (бакалаврського) рівня (спеціальність головна:
англійська мова). Центр підготовки вчителів іноземної мови та
європейської освіти Варшавського університету**

	Кредити ECTS / модулі		Кредити ECTS		Години	
			Кількість	%	Кількість	%
0	Підготовка мериторична	Базові	48	26,66	750	25,77
		Професійні	18	10	240	8,25
I	Психолого-педагогічна підготовка		13,5	7,5	150	5,15
II	Основи дидактики та емісії голосу		5	2,7	60	2,06
III	Дидактична підготовка до навчання першого предмета чи його проведення		15,5	8,61	225	7,73
IV	Факультативний	Дидактична підготовка другого предмета: французька/німецька	45	25	600	20,61
		Дидактична підготовка другого предмета: суспільствознавство	45	25	600	20,61
V	Європейський		7	3,88	90	3,09
VI	Додаткові предмети		12,5	6,94	192	6,6
VI I	Модуль без назви		11,5	6,38	60	2,06
	Практичні (лабораторні, проєктні, курсіві)		174,5	96,94	2477	85,12
	Психолого-педагогічна практика		1	0,55	15	9,51
	Предметно-методична практика		7	3,88	105	3,6
			8	4,44	60	2,06
	Загальноуніверситетські		9	5	60	2,06
6	Фізична культура		0	0	60	2,06
	Загалом		180/206,5	100 %	2910/2967	100 %

Додаток підготовлено автором на основі джерела: офіційний сайт Варшавського університету (*Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, CKNJOiEE, 2020*).

Освітньо-професійна програма.

Середня освіта. Англійська мова і література першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Кваліфікація: вчитель основної іноземної мови (англійська) та зарубіжної літератури.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Компоненти ОП (навчальні дисципліни, практики, кваліфікаційна робота)		Кредити ECTS				Години				
		Кількість		%		Кількість		%		
I	Обов'язкові компоненти ОП	Цикл загальної підготовки	156	19	65	7,91	4680	570	65	7,91
		Цикл професійної підготовки		137		57,08		4110		57,08
II	Вибіркові компоненти ОП	Вибіркові навчальні дисципліни вільного вибору студентів (цикл загальної підготовки)	60	9	25	3,75	1800	270	25	3,75
		Вибіркові навчальні дисципліни вільного вибору студентів (цикл професійної підготовки)		51		21,25		1530		21,25
III	Практична підготовка	Ознайомча практика (без відриву від виробництва)	24	1,5	10	0,63	720	45	10	0,63
		Педагогічна практика (навчальна)		1,5		0,63		45		0,63
		Виховна мовна практика в ДОЦ (виробнича)		6		2,5		180		2,5
		Педагогічна практика (виробнича)		9		3,75		270		3,75
		Мовна практика навчальна		6		2,5		180		2,5
Загальний обсяг обов'язкових компонентів		180	75%	5400	75%					
Загальний обсяг вибіркових компонентів		60	25%	1800	25%					
Загальний обсяг освітньої програми		240	100%	7200	100%					

Додаток підготовлено автором на основі джерела: офіційний сайт Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Освітньо-професійна програма бакалавра середньої освіти
(Мова і література (англійська)) першого (бакалаврського) рівня вищої
освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література
(англійська)) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Кваліфікація: бакалавр
середньої освіти (Мова і література (англійська)). Учитель англійської мови
і зарубіжної літератури. Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

Компоненти ОП (навчальні дисципліни, практики, кваліфікаційна робота)			Кредити ECTS				Години			
			Кількість		%		Кількість		%	
I	Обов'язкові компоненти ОП	Цикл загальної підготовки	168	24	70	10	5400	720	75	10
		Цикл професійної підготовки		144		60		4320		60
II	Вибіркові компоненти ОП	Вибіркові блоки 1-10	60		25		1800		25	
III	Практична підготовка	Пропевдична практика	12	2	5	0,83	360	60	5	0,83
		Педагогічна практика в оздоровчих закладах		4		1,66		120		1,66
		Педагогічна практика в середніх закладах освіти		6		2,5		180		2,5
Загальний обсяг обов'язкових компонентів			180		75%		5400		75%	
Загальний обсяг вибірових компонентів			60		25%		1800		25%	
Загальний обсяг освітньої програми			240		100%		7200		100%	

Додаток підготовлено автором на основі джерела: офіційний сайт Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Освітньо-професійна програма.

Середня освіта (Мова і література (англійська)) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Кваліфікація: бакалавр середньої освіти (Мова і література (англійська)). Вчитель англійської мови та зарубіжної літератури.

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Компоненти ОП (навчальні дисципліни, практики, кваліфікаційна робота)			Кредити ECTS				Години			
			Кількість		%		Кількість		%	
I	Обов'язкові компоненти ОП	Цикл загальної підготовки	81	36	33,75	15	2430	450	33,75	6,25
		Цикл професійної підготовки		45				18,75		1350
II	Вибіркові компоненти ОП	Дисципліни самостійного вибору університету (цикл загальної підготовки)	60	18	25	7,5	1800	540	25	7,5
		Дисципліни самостійного вибору університету (цикл професійна підготовка)		42				17,5		1260
		Дисципліни вільного вибору студентів(цикл загальної підготовки)	60	18	25	7,5	1800	540	25	7,5
		Дисципліни вільного вибору студентів(цикл професійної підготовки)								

III	Практична підготовка	Навчальна педагогічна практика		7,5		3,13		225		3,13
		Виробнича педагогічна практика		9		3,75		270		3,75
		Практика в літніх таборах		4,5		2,5		135		2,5
		Неперервна психолого-педагогічна практика	36	3	15	1,88	1080	90	15	1,88
		Навчальна практика з формування фонологічної компетентності (третя мова)		3		1,88		90		1,88
		Навчальна мовно-методична практика (основна мова)		4,5		2,5		135		2,5
IV	Атестація	Комплексний екзамен з іноземної мови та світової літератури з методиками викладання		1,5		0,63		45		0,63
		Теорія і практика навчання та виховання		1,5		0,63		45		0,63
		Загальний обсяг обов'язкових компонентів		180		75%		5400		75%
		Загальний обсяг вибіркового компонентів		60		25%		1800		25%
		Загальний обсяг освітньої програми		240		100%		7200		100%

Додаток підготовлено автором на основі джерела: офіційний сайт Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Освітньо-професійна програма. Середня освіта (Мова і література
(англійська, німецька)) першого рівня вищої освіти (бакалавр) за
спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) галузі
знань 01 Освіта/Педагогіка. Кваліфікація: вчитель мов (англійської
та німецької) і зарубіжної літератури основної школи.
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини**

	Компоненти ОП (навчальні дисципліни, практики, кваліфікаційна робота)		Кредити ECTS				Години				
			Кількість		%		Кількість		%		
I	Обов'язкові компоненти ОП	Цикл загальної підготовки	Гуманітарна підготовка	45	17	18,75	7,08	1350	510	18,75	7,08
			Фундаментальна підготовка		28		11,66		840		11,66
		Цикл професійної підготовки	Психолого-педагогічна підготовка	106	18	44,16	7,5	3180	540	44,16	7,5
			Науково-предметна підготовка		88		36,66		2640		36,66
II	Вибіркові компоненти ОП	Дисципліни вільного вибору студентів Блоки 1-2		62	25,83		1860	25,83			
III	Практична підготовка	Навчальна: психолого-педагогічна практика		24	3	10	1,25	720	90	10	1,25
		Навчальна: педагогічна практика			12		5		360		5
		Виробнича: педагогічна практика			9		3,75		270		3,75

IV	Атестація	3	1,25	90	1,25
	Загальний обсяг обов'язкових компонентів	178	74,16%	5340	74,16%
	Загальний обсяг вибіркового компонентів	62	25,83%	1860	25,83%
	Загальний обсяг освітньої програми	240	100%	7200	100%

Додаток підготовлено автором на основі джерела: офіційний сайт Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Узагальнення результатів аналізу ОПП підготовки
майбутніх вчителів англійської мови**

		ВДПУ імені М.Коцюбинського		ЖДУ імені Івана Франка		НДУ імені Миколи Гоголя		УДПУ імені Павла Тичини		
Компоненти ОП (навчальні дисципліни, практики, кваліфікаційна робота)		Кількість		Кількість		Кількість		Кількість		
		Кредит и ECTS	Години	Кредит и ECTS	Години	Кредит и ECTS	Години	Кредит и ECTS	Години	
I	Обов'язкові компоненти ОП	Цикл загальної підготовки	24	720	36	1080	19	570	45	1350
		Цикл професійної підготовки	144	4320	45	1350	137	4110	106	3180
			168	5400	81	2430	156	4680	151	4530
			70%		33,75%		65%		62,66%	
II	Вибіркові компоненти ОП	Дисципліни самостійного вибору університету			2 блоки					
					60	1800				
		Дисципліни вільного вибору студентів	10 блоків		2 блоки		9 блоків		2 блоки	
			60	1800	60	1800	60	1800	62	1860
			60	1800	120	3600	60	1800	62	1860
	25%		50%		25%		25,83%			
II I	Практична підготовка	3 види практик		7 видів практик		5 видів практик		3 види практик		
		12	360	36	1080	24	720	24	720	
		5%		15%		10%		10%		
I V	Атестація			3	90			3	90	
				1,25%				1,25%		
	Загальний обсяг обов'язкових компонентів	180	5400	180	5400	180	5400	178	5340	
		75%		75%		75%		74,16%		
	Загальний обсяг вибіркових компонентів	60	1800	60	1800	60	1800	62	1860	
		25%		25%		25%		25,83%		
	Загальний обсяг освітньої програми	240	7200	240	7200	240	7200	240	7200	
		100%		100%		100%		100%		

Додаток підготовлено/узагальнено автором на основі Додаків Ж-1, Ж-2, Ж-3, Ж-4.

ФРАГМЕНТ АНКЕТИ

1. Чи доводилося Вам проходити які-небудь дистанційні курси?
 - Так.
 - Ні.
2. Чи доцільне, на Вашу думку, дистанційне навчання англійської мови?
 - Доцільне.
 - Лише у поєднанні з традиційними формами навчання (лекціями, практичними заняттями, семінарами).
 - Не доцільне.
3. В якій мірі Ви зацікавлені в навчанні англійської мови дистанційно?
 - Зовсім не зацікавлений.
 - Частково зацікавлений.
 - 50 на 50.
 - Зацікавлений.
 - Дуже зацікавлений.
4. Які дистанційні форми навчання англійської мови Вас зацікавили б найбільше? (можна позначити кілька відповідей)
 - Курси.
 - Відеоконференція.
 - Вебінар.
 - Ігри.
 - Проекти.
 - Мовні лабораторії.
 - Чати.
 - Блоги.
5. Які переваги, на Вашу думку, надає дистанційне навчання англійської мови? (можна позначити кілька відповідей)
 - Можливість навчання в будь-якому місці і в будь-який час.
 - Індивідуальний спосіб та темп навчання.
 - Можливість поєднання навчання з роботою.
 - Менша вартість навчання.
 - Можливість використовувати сучасні інформаційні засоби навчання, які полегшують навчання.
 - Заощадження часу.
 - Ефективніше ніж традиційне навчання.
 - Полегшує контакт з викладачем.
 - Надає можливість набути інформаційно-технічні компетентності.
 - Отримання другої/третьої спеціальності, освіти.
 - Можливість здобуття нового досвіду.
6. Що б спонукало Вас взяти участь у дистанційному вивченні англійської мови? (можна позначити кілька відповідей)
 - Мені цікаве все нове.

- Хочу більше часу працювати самостійно.
- Хочу опанувати технологію дистанційного навчання.
- Хочу надалі вчитися дистанційно.

7. Що Вам перешкоджає навчатися англійської мови дистанційно?
(можна позначити кілька відповідей)

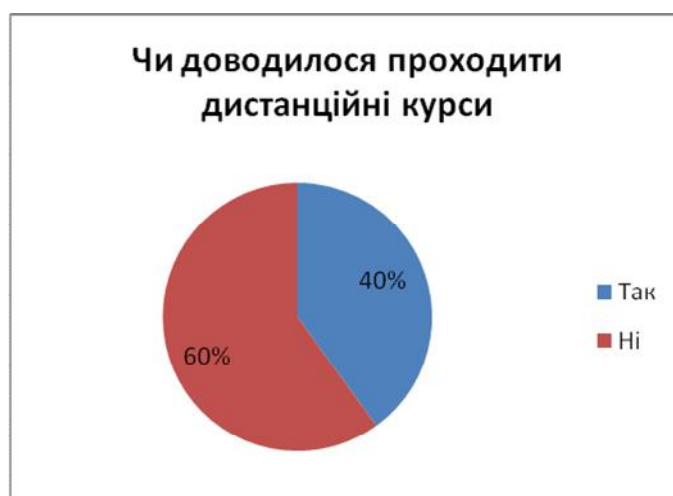
- Відсутність курсів дистанційного навчання англійської мови в університеті.
- Слабка мотивація до самостійного навчання.
- Слабкий доступ до Інтернету.
- Відсутність особистого контакту з іншими студентами та викладачем.
- Перевага традиційних методів навчання в університеті.
- Невміння користуватися засобами дистанційного навчання (комп'ютером, смартфоном, планшетом).
- Складає труднощі навчання на платформі Moodle.

8. Для яких соціальних груп навчання англійської мови дистанційно було б найсприятливішим? (можна позначити кілька відповідей)

- Учні, які готуються до вступу.
- Люди з особливими потребами.
- Працюючі.
- Вагітні.
- Для тих, хто працює за кордоном і хоче отримати освіту в українських навчальних закладах.
- Для всіх охочих.

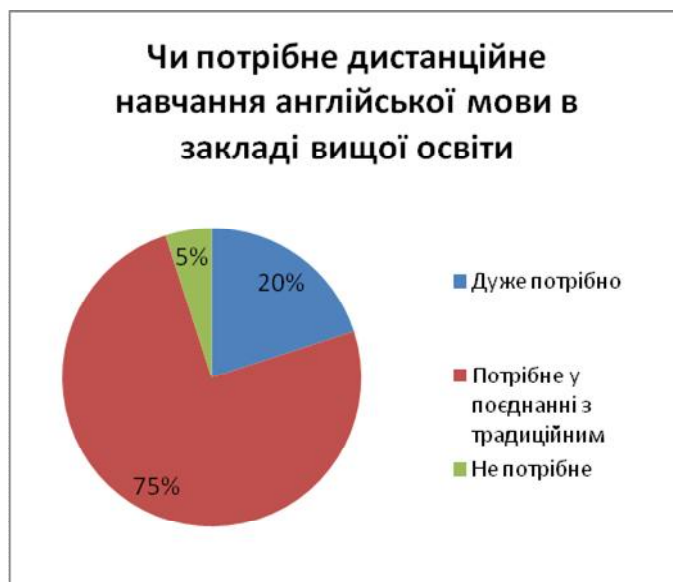
Додаток підготовлено автором.

Результати відповіді на питання «Чи доводилося вам проходити які-небудь дистанційні курси?»



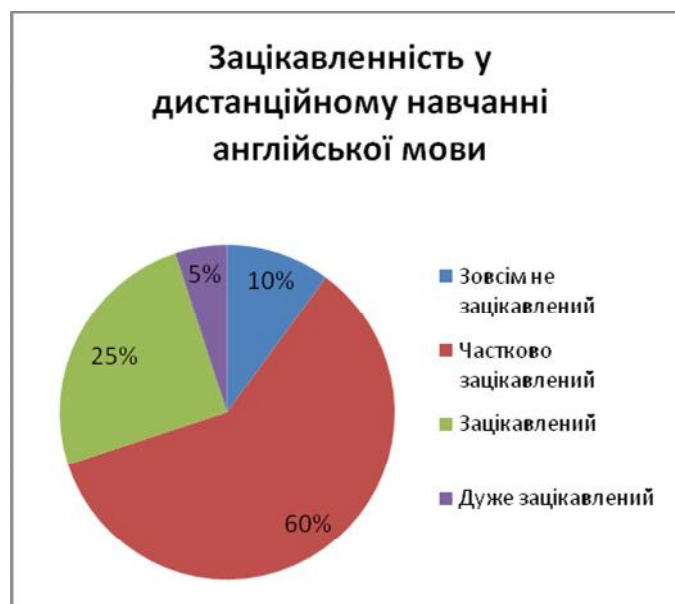
Додаток підготовлено автором.

Результати відповіді на питання «Чи потрібне дистанційне навчання англійської мови в закладі вищої освіти?»



Додаток підготовлено автором

Результати відповіді на питання «Чи зацікавлені ви в самостійному вивченні англійської мови дистанційно?»



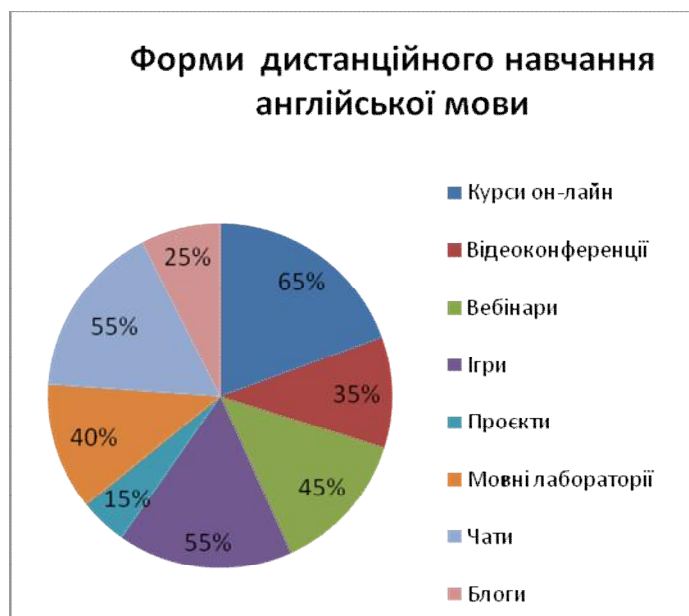
Додаток підготовлено автором

Перешкоди у впровадженні дистанційного навчання англійської мови

Перешкоди	%
Відсутність курсів дистанційного навчання англійської мови в університеті	40
Слабка мотивація до самостійного навчання	30
Слабкий доступ до Інтернету	15
Відсутність особистого контакту з іншими студентами та викладачем	25
Перевага традиційних методів навчання в університеті	65
Невміння користуватися засобами дистанційного навчання (комп'ютером, смартфоном, планшетом)	0
Складає труднощі навчання на платформі Moodle	10

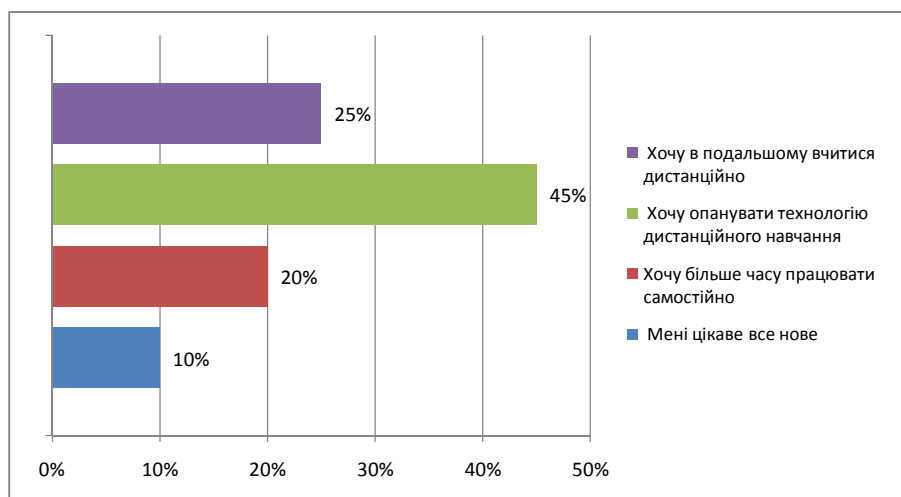
Додаток підготовлено автором

Результати відповідей на питання «Які дистанційні форми навчання англійської мови вас зацікавили б найбільше?»



Додаток підготовлено автором

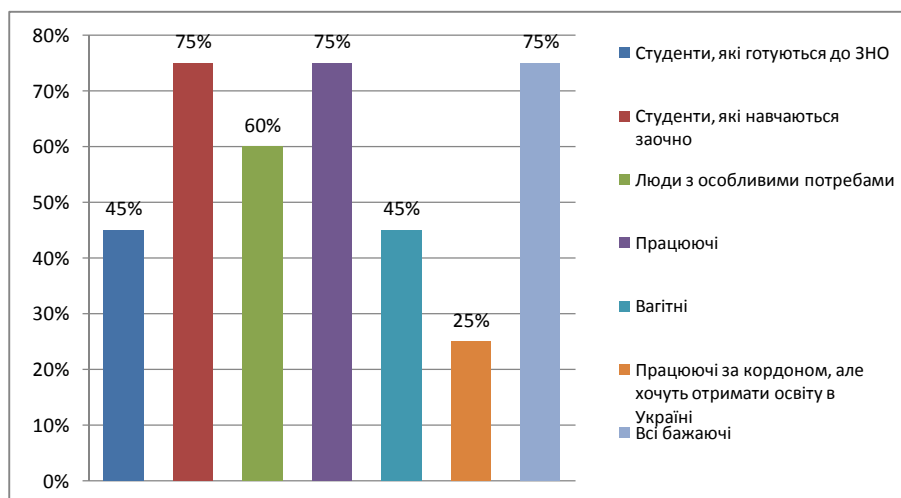
Результати відповіді на питання «Що б спонукало вас взяти участь у дистанційному вивченні англійської мови в закладі вищої освіти?»



Додаток підготовлено автором

Додаток Л-7

Результати відповіді на питання «Для яких соціальних груп навчання англійської мови дистанційно в закладі вищої освіти було б найсприятливішим?»



Додаток підготовлено автором.

Додаток Л-8

Які переваги, на Вашу думку, надає дистанційне навчання англійської мови в закладі вищої освіти?

Переваги дистанційного навчання англійської мови в закладі вищої освіти	%
Можливість навчання в будь-якому місці і в будь-який час	80
Індивідуальний спосіб та темп навчання	70
Можливість поєднання навчання з роботою	70
Менша вартість навчання	20
Можливість використовувати сучасні інформаційні засоби навчання, які полегшують навчання	50
Заощадження часу	50
Ефективніше ніж традиційне навчання	0
Полегшує контакт з викладачем	10
Надає можливість набуття інформаційно-технічні компетентності	35
Отримання другої/третьої спеціальності, освіти	5
Можливість здобуття нового досвіду	55

*Перелік нормативно-правових актів
щодо розвитку системи дистанційної освіти в Україні*

Рік	Назва документу	Ким і коли прийнятий/затверджений
1993	Постанова «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»).	Постанова КМУ від 3 листопада 1993 р. N 896
1998	Закон «Про Концепцію Національної програми інформатизації»	Схвалено Законом України "Про Концепцію Національної програми інформатизації" від 4 лютого 1998 року № 75/98-ВР
2000	Указ «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні»	Указ Президента Документ 928/2000, Прийнятий від 31.07.2000
	Постанова « Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні»	Затверджено Постановою МОН України 20 грудня 2000 р.
2001	Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України.	
2003	Постанова. Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки	Постанова КМУ від 23 вересня 2003 р. N 1494
	Постанова «Програма інформатизації та комп'ютеризації професійно-технічних навчальних закладів на 2004–2007 роки»	Постанова КМУ від 20 серпня 2003 р. N 1300
2005	Постанова «Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006–2010 роки»	Постанова КМУ від 7 грудня 2005 р. N 1153
	Наказ «Про затвердження Правил використання комп'ютерних програм у навчальних закладах»	Наказ МОН України від 2 грудня 2004 року N 903 Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 17 січня 2005 р. за N 44/10324

		Із змінами і доповненнями, внесеними наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 14 червня 2011 року N 578
2007	Закон «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки»	ЗАТВЕРДЖЕНО Законом України від 9 січня 2007 року № 537-V
2010	Національний класифікатор України: «Класифікатор професій» ДК 003:2010	Затверджено Наказ Держспоживстандарту України 28.07.2010 № <u>327</u>
2011	Про затвердження Національної рамки кваліфікацій.	Постанова КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1341
	Питання європейської та євроатлантичної інтеграції.	Затверджено Указом Президента України від 20 квітня 2019 року № 155/2019
	План заходів з реалізації стратегічного курсу держави на набуття повноправного членства України в Європейському Союзі та в Організації Північноатлантичного договору.	Затверджено Указом Президента України від 20 квітня 2019 року № 155/2019
2013	Указ «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».	Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013
	Наказ «Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців заакредитованими напрямками і спеціальностями».	N 1518 від 30.10.2013 Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 31 жовтня 2013 р. за N 1857/24389

	Наказ «Про затвердження Положення про дистанційне навчання»	Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 30 квітня 2013 р. за № 703/23235
2014	Закон «Про вищу освіту»	Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст.2004, Редакція від 25.09.2020
2015	Постанова «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Перелік галузей знань і спеціальностей».	Затверджено постановою КМУ від 29 квітня 2015 р. № 266
2017	Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти.	Затверджено Наказ МОН України від «01» червня 2017 № 600 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від «21» грудня 2017 № 1648)
2019	Про внесення змін до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти.	Наказ № 1254 МОН України від 01 жовтня 2019 роки
2020	Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти.	Затверджено Наказ № 1115 МОН України 08 вересня 2020 ро

Додаток підготовлено автором на основі джерел: офіційні урядові сайти <http://www.mon.gov.ua>; <http://zakon.rada.gov.ua>.

*Перелік закладів освіти, що надають
можливість навчатись дистанційно*

1. Центр дистанційного навчання Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
2. Освітній проєкт Preply
3. Інститут дистанційних технологій навчання (ІДТН)
4. Українська система дистанційного навчання
5. Центр дистанційного навчання світового банку
6. Проблемна лабораторія дистанційного навчання
7. Дистанційне навчання Академії цивільного захисту України
8. Українсько-американський гуманітарний інститут «Вісконсинський Міжнародний Університет в Україні»
9. Лабораторія дистанційної освіти Сумський державний університет
10. Лабораторія дистанційного навчання Київського національного торгово-економічного університету
11. Інформація про системи видаленого навчання (Moodle)
12. Регіональний науково-методичний центр дистанційного навчання НАПН України при Дніпропетровському національному університеті ім. О. Гончара
13. Інститут заочної і дистанційної освіти Придніпровської державної академії будівництва і архітектури
14. Хмельницький національний університет
15. Одеська національна академія харчових технологій
16. Університет державної фіскальної служби України

Джерело: сайт Міністерства освіти і науки України

<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita/navchalni-zakladi-yaki-nadayut-mozhlivist-navchatis-viddaleno>

Положення
про дистанційне навчання у Ніжинському державному університеті
імені Миколи Гоголя

1. Загальні положення

1.1. Положення про дистанційне навчання у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя (далі – Університет) розроблене відповідно до законів, постанов та нормативних документів України, що регламентують основні форми, методи і принципи організації дистанційної освіти, з урахуванням досвіду використання технологій дистанційного навчання:

Закон України «Про освіту» від 23.05.2011 № 1060-ХІІ;

Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-УІІ;

Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» від 09.01.2007 року № 537-У;

Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження

Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004-2006 роки» від 23.09.2003р. № 1494;

Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджена Міністерством освіти і науки України 20.12.2000 р.);

Наказ Міністерства освіти і науки України "Про створення Координаційної ради Міністерства освіти і науки України з питань дистанційної освіти" від 26.02.2001р. № 91;

Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» від 21.01.2004 № 40;

Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження правил використання комп'ютерних програм у навчальних закладах» від 02.12.2004 № 903 (zareestrovano в Міністерстві юстиції України від 17.01.2005 №44/10324);

Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження положення про дистанційне навчання» від 25.04.2013 р. №466;

Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями» від 30.10.2013 р. №1518;

Інші нормативні акти державних органів влади та органів місцевого самоврядування, Статут НДУ імені Миколи Гоголя, Концепція розвитку дистанційної освіти у Ніжинському державному університеті імені Миколи

Гоголя на 2017 – 2022 навчальні роки, накази і розпорядження ректора Університету, що регулюють освітній процес та науково-дослідну діяльність.

Мета цього положення – унормування дій учасників освітнього процесу з використанням технологій дистанційного навчання (далі – ДН) в Університеті.

Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Підготовка фахівців за дистанційною формою навчання здійснюється в Університеті за освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр; магістр. Строк навчання студентів за дистанційною формою встановлюється Університетом і має бути не меншим, ніж за денною формою за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, напрямками та спеціальностями.

Максимально можлива кількість студентів Університету, що навчаються за дистанційною формою, визначається в межах ліцензованого обсягу підготовки (підвищення кваліфікації, спеціалізації), наданого для заочної форми навчання. Розподіл ліцензованого обсягу підготовки (підвищення кваліфікації, спеціалізації), наданого для заочної форми навчання, між заочною та дистанційною формами здійснюється за відповідним рішенням Вченої ради Університету.

ДН в Університеті провадиться шляхом використання сучасних інформаційних технологій: Інтернету, супутникового зв'язку, комп'ютерних телекомунікацій тощо. В Університеті при організації освітнього процесу за будь-якою формою навчання технології дистанційного навчання можуть використовуватись для методичного та дидактичного забезпечення самостійної роботи, контрольних заходів, а також при здійсненні навчальних занять.

Навчання студентів (слухачів) за дистанційною формою здійснюється за договорами між Університетом та замовником (юридичною або фізичною особою) на умовах, визначених цими договорами.

У Положенні терміни і поняття вживаються у такому значенні:

Асинхронний режим – взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої учасники взаємодіють між собою із затримкою в часі, застосовуючи при цьому електронну пошту, форум, соціальні мережі тощо.

Веб-ресурси навчальних дисциплін (програм), у тому числі дистанційні курси, – систематизоване зібрання інформації та засобів навчально-методичного характеру, необхідних для засвоєння навчальних дисциплін

(програм), яке доступне через Інтернет (локальну мережу) за допомогою веб-браузера та/або інших доступних користувачеві програмних засобів.

Веб-середовище дистанційного навчання – системно організована сукупність веб-ресурсів навчальних дисциплін (програм), програмного забезпечення управління веб-ресурсами, засобів взаємодії суб'єктів дистанційного навчання та управління дистанційним навчанням.

Дистанційне навчання – форма організації освітнього процесу у закладах освіти, яка забезпечує передачу та засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбуваються при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, створеному на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Дистанційний курс – це комплекс навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених у віртуальному навчальному середовищі для організації дистанційного навчання на основі інформаційних і комунікаційних технологій.

Інформаційно-комунікаційні технології дистанційного навчання – технології створення, накопичення, зберігання та доступу до веб-ресурсів (електронних ресурсів) навчальної програми (дисципліни), а також забезпечення організації і супроводу освітнього процесу за допомогою телекомунікаційного зв'язку.

Психолого-педагогічні технології дистанційного навчання – система засобів, прийомів, кроків, послідовне здійснення яких забезпечує належний рівень якості навчання, виховання і розвитку особистості.

Синхронний режим – взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої всі учасники одночасно перебувають у веб-середовищі дистанційного навчання (чат, аудіо-, відеоконференції, соціальні мережі тощо).

Система дистанційного навчання – комплекс програмно-технічних засобів, методик і організаційних заходів, які дозволяють забезпечити передачу освітньої інформації тим, хто навчається за допомогою мережевих технологій, а також перевірку знань, отриманих в рамках курсу навчання конкретним студентом/слухачем.

Система управління веб-ресурсами навчальних дисциплін (програм) – програмне забезпечення для створення, збереження, накопичення та передачі веб-ресурсів, а також для забезпечення авторизованого доступу суб'єктів дистанційного навчання до цих веб-ресурсів.

Система управління дистанційним навчанням – програмне забезпечення, призначене для організації освітнього процесу та контролю за навчанням через Інтернет та/або локальну мережу.

Суб'єкти дистанційного навчання – студенти/слухачі Університету, що навчаються за дистанційною формою та науково-педагогічний персонал, що керує змістом та процесом навчання – викладачі (тьютори, інструктори тощо).

Технології дистанційного навчання – комплекс освітніх технологій, включаючи психолого-педагогічні та інформаційно-комунікаційні, що надають можливість реалізувати процес дистанційного навчання у навчальних закладах та наукових установах.

Стандарти в дистанційному навчанні

Дистанційне навчання в Університеті базується на державних стандартах вищої освіти і технологіях дистанційного навчання.

Основні організаційні засади системи дистанційного навчання в Університеті формуються спеціальною Науково-методичною комісією, і реалізуються на підставі відповідних положень, дотримання яких контролюються створеною комісією, до складу якої входять висококваліфіковані фахівці, що здійснюють свою діяльність в освітній або (та) інформаційно-комунікаційній сфері та мають необхідну теоретичну і практичну підготовку з технологій дистанційного навчання.

Науково-методична комісія з організації освітнього процесу за дистанційною формою навчання (далі – НМК) очолюється проректором відповідальним за даний напрям роботи у Університеті, її склад затверджується відповідним наказом ректора Університету.

Особливості організації освітнього процесу за дистанційною формою навчання

Дистанційне навчання реалізується шляхом:

застосування дистанційної форми як окремої форми навчання;

використання технологій дистанційного навчання для забезпечення освітнього процесу за різними формами навчання (денного, заочного).

Освітній процес за дистанційною формою навчання в Університеті організовується на підставі навчальних планів, що розроблені на основі галузевих стандартів вищої освіти при виконанні вимог до всіх елементів технологій дистанційного навчання згідно з Положенням про організацію освітнього процесу в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя.

Тривалість навчання для здобуття певного освітнього (освітньо-кваліфікаційного) рівня визначається галузевими стандартами вищої освіти (освітньо-кваліфікаційною характеристикою та освітньо-професійною програмою підготовки) і може змінюватися з урахуванням уже здобутого здобувачем рівня освіти.

Розподіл кредитів і навчальних годин з дисциплін за видами занять проводиться на основі пропозицій факультетів, кафедр та НМК.

Освітній процес за дистанційною формою навчання організовується відповідно до цього Положення і здійснюється під час екзаменаційних сесій та в міжсесійний період. Сесія для дистанційної форми навчання (або з елементами дистанційного навчання) – це частина навчального року, протягом якої здійснюються всі складові освітнього процесу, передбачені навчальним планом (самостійне вивчення дистанційного курсу, лекції, лабораторні, практичні, семінарські, індивідуальні заняття, дискусії, консультації, практики, контрольні заходи).

3.3. Організація освітнього процесу за дистанційною формою навчання здійснюється підрозділами університету (НМК, факультетами, кафедрами тощо).

НМК здійснює:

координацію дій структурних підрозділів університету у системі дистанційного навчання;

організацію підготовки, перепідготовки науково-педагогічних та інших працівників щодо дистанційного навчання;

планування, організацію та контроль навчання студентів у системі ДН;

планування, організацію та контроль діяльності науково-педагогічних працівників кафедр у системі ДН.

Кафедри здійснюють:

розробку електронних навчально-методичних матеріалів для дистанційних курсів, а також створення цих курсів за визначеними напрямками підготовки;

планування підготовки, перепідготовки викладачів, залучених до роботи з використанням технологій дистанційного навчання;

впровадження технологій ДН в процеси підготовки фахівців усіх рівнів та за всіма формами навчання;

призначення викладачів, які створюють та супроводжують дистанційні курси;

забезпечення викладання дистанційних курсів з відповідних спеціальностей;

розробку робочих навчальних планів з дисциплін із застосуванням технологій ДН;

3.3.3. Факультети:

впроваджують та підтримують технології ДН у відповідних формах навчання;

здійснюють організаційну та контролюючу функції відносно застосування ДН на відповідних спеціальностях;

планують впровадження ДН та застосування технологій ДН в освітньому процесі за всіма формами навчання;

надають НМК дані щодо результатів освітнього процесу.

Навчальний процес із використанням дистанційних технологій навчання ґрунтується на проведенні дистанційних навчальних занять у синхронному або асинхронному режимах.

Організація навчання за заочною формою з ДН або за дистанційною формою навчання під час заліково-екзаменаційних сесій і в міжсесійний період здійснюється відповідно до графіка освітнього процесу та робочих навчальних планів на поточний рік, які доводяться до відома всіх студентів перед початком навчального року НМК або деканатом відповідного факультету.

Освітній процес із застосуванням технологій дистанційного навчання в Університеті здійснюється за такими формами: навчальні заняття, практична підготовка, контрольні заходи.

Основними видами навчальних занять за дистанційною формою навчання є: лекція, семінар, практичне заняття, лабораторне заняття, консультація та інші.

Лекція, консультація, семінар проводяться зі студентами (учнями, слухачами) дистанційно у синхронному або асинхронному режимі відповідно до навчального плану.

Отримання навчальних матеріалів, спілкування між суб'єктами дистанційного навчання під час навчальних занять, що проводяться дистанційно, забезпечується передачею відео-, аудіо-, графічної та текстової інформації у синхронному або асинхронному режимі.

Практичне заняття, яке передбачає виконання практичних (контрольних) робіт, відбувається дистанційно в асинхронному режимі. Окремі практичні завдання можуть виконуватись у синхронному режимі, що визначається робочою програмою навчальної дисципліни.

Лабораторне заняття проводиться очно у спеціально обладнаних навчальних лабораторіях або дистанційно з використанням відповідних віртуальних тренажерів і лабораторій.

До інших видів навчальних занять при здійсненні освітнього процесу можуть відноситись ділові ігри, виконання проєктів у групах тощо. Ці види навчальних занять можуть проводитись очно або дистанційно у синхронному або асинхронному режимі, що визначається робочою програмою навчальної дисципліни.

Практична підготовка студентів (учнів, слухачів), які навчаються за дистанційною формою навчання, проводиться за окремо затвердженою навчальним закладом програмою.

Контрольні заходи з навчальної дисципліни при здійсненні підготовки фахівців за дистанційною формою навчання в Університеті включають проміжний (тематичний, модульний), підсумковий та інші визначені Університетом види контролю знань, умінь та навичок, набутих студентом (слухачем) у процесі навчання..

Усі контрольні заходи в Університеті можуть здійснюватися дистанційно з використанням можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема відеоконференцзв'язку, за умови забезпечення аутентифікації того, хто навчається, або очно.

Контрольні заходи щодо студентів, які навчаються за дистанційною формою передбачають самоконтроль, поточний, рубіжний та підсумковий контроль.

Самоконтроль є первинною формою контролю знань студентів, який обов'язково забезпечується структурою та організацією будь-якого дистанційного курсу.

Основною формою поточного та рубіжного контролю є тестування. Крім того, поточний контроль здійснюється під час проведення практичних, лабораторних, семінарських занять та дискусій.

Оцінювання результатів тестування, практичних та лабораторних робіт відбувається дистанційно у двох режимах: автоматизовано та безпосередньо викладачем.

Екзамени та заліки складаються студентами в період заліково-екзаменаційних сесій або за індивідуальним графіком, який затверджується кафедрою.

До розроблення і впровадження механізму ідентифікації учасників процесу дистанційного навчання екзамени та заліки складаються очно або дистанційно в присутності відповідальної особи чи комісії, які мають повноваження щодо ідентифікації особи студента.

Результати поточного та семестрового контролю (екзаменів та диференційованих заліків) зберігаються в електронному вигляді та дублюються на паперових носіях.

3.9. Державна атестація при підготовці фахівців за дистанційною формою навчання здійснюється згідно зі статтею 7 Закону України "Про вищу освіту".

Навчання осіб із особливими потребами (у тому числі з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, психічними розладами) передбачає залучення додаткових технологій дистанційного навчання при здійсненні всіх видів підготовки, включаючи професійно-практичну, з урахуванням особливостей їх розвитку.

В Університеті при організації освітнього процесу за будь-якою формою навчання технології дистанційного навчання можуть використовуватись для

методичного та дидактичного забезпечення самостійної роботи, контрольних заходів, а також при здійсненні навчальних занять.

4. Учасники освітнього процесу

Учасниками освітнього процесу, що відбувається за дистанційною формою навчання, є:

працівники (викладачі, методисти, далі за текстом – викладачі) кафедр (навчальних підрозділів), а також інженерно-технічний та допоміжний персонал (системні адміністратори, програмісти та інші фахівці з інформаційних технологій, інженерно-технічні працівники, методисти, лаборанти тощо, далі за текстом – персонал);

особи, що навчаються (студенти, учні, слухачі тощо, далі за текстом – студенти).

Взаємовідносини між учасниками освітнього процесу за

дистанційною формою навчання регулюються відповідними договорами.

Викладачі, що забезпечують навчальний процес за дистанційною формою навчання, повинні мати необхідний кваліфікаційний рівень з технологій дистанційного навчання.

Штатна чисельність працівників кафедри, які забезпечують освітній процес, обсяг часу, що відведений викладачам для проведення навчальних занять кожного виду, визначаються відповідними нормативами, що затверджуються ректоратом університету.

Перелік напрямів, спеціальностей та навчальних дисциплін, за якими допускається підготовка за дистанційною формою навчання, визначається Вченою радою Університету.

Перелік навчальних дисциплін та форм організації навчання, з яких може бути забезпечене дистанційне навчання або використання його елементів, визначається Вченою радою Університету.

Права та обов'язки учасників освітнього процесу.

Обов'язковими вимогами щодо студентів, які навчаються за дистанційною формою навчання, є:

наявність постійного доступу до Інтернет та веб-серверів, які забезпечують участь у освітньому процесі в синхронному і асинхронному режимах;

вміння користуватись сучасними інформаційними та комунікаційними технологіями на рівні, що забезпечує ефективність навчання з використанням технологій дистанційного навчання.

Опрацьовуючи дистанційні курси, студент сам визначає місце, час та темп роботи.

Календарний план вивчення дисципліни, в якому визначено перелік навчальних доручень і рекомендовані терміни їх виконання, надається студенту як орієнтир для планування індивідуальної навчальної діяльності.

Всі види навчальної діяльності здійснюються за допомогою:

педагогічного спілкування науково-педагогічного працівника або тьютора зі студентами з використанням електронних засобів зв'язку або прямого контакту в Університеті (з ініціативи того, хто навчається);

самостійної роботи студента із засобами навчання.

Студент має можливість оперативно спілкуватися з викладачами і методистами за допомогою засобів електронного зв'язку.

Випускникам Університету, які успішно закінчили повний курс навчання за дистанційною формою і пройшли державну атестацію, видаються документи державного зразка про освіту.

Студенти, які успішно закінчили навчання за окремими дистанційними курсами, одержують довідку (сертифікат) Університету.

Штатна чисельність працівників, що забезпечують освітній процес, обсяг часу, що відведений викладачам для проведення навчальних занять кожного виду, визначаються відповідними нормативами.

Викладачі відповідно до своїх посадових обов'язків забезпечують:

розроблення документів щодо планування освітнього процесу;

розроблення і своєчасне оновлення змістовного, дидактичного та методичного наповнення веб-ресурсів навчальної програми;

реалізацію заходів, передбачених навчальною програмою, включаючи консультації, семінари, дискусії, лекції тощо як в синхронному, так і асинхронному режимах з використанням графічного, аудіо – та відео-форматів;

індивідуалізацію освітнього процесу шляхом вчасної адаптації педагогічного сценарію та підвищення академічної мотивації студента;

проведення контрольних заходів;

консультування студентів під час навчання, підготовки індивідуальних завдань та випускних робіт;

своєчасну та якісну методичну допомогу студентам;

безперервний зворотний зв'язок із студентами;

присутність у навчанні форми співпраці зі студентами за участю тьютора.

Викладачі можуть за згодою НМК забезпечувати освітній процес за технологіями дистанційного навчання, перебуваючи у будь-якому місці України або за її межами, у разі наявності якісного телекомунікаційного зв'язку.

Функції адміністративно-управлінського, інженерно-технічного та допоміжного персоналу.

Адміністративно-управлінський, інженерно-технічний та допоміжний персонал Університету, що забезпечує освітній процес за дистанційною формою навчання, повинен мати необхідний кваліфікаційний рівень із технологій дистанційного навчання.

Адміністративно-управлінський персонал забезпечує: координування дій усіх структурних підрозділів, які забезпечують освітній процес з використанням технологій дистанційного навчання, щодо якісного, своєчасного надання навчальних послуг; моніторинг якості організації освітнього процесу за дистанційною формою навчання та результатів навчання студентів; контроль за рівнем нормативно-правового, організаційного, науково-методичного, кадрового, системотехнічного забезпечення дистанційного навчання.

Інженерно-технічний персонал забезпечує: безперебійне функціонування апаратних засобів, телекомунікаційного і програмного забезпечення; розроблення і оновлення веб-ресурсів у програмному забезпеченні платформи дистанційного навчання; розроблення додаткових елементів програмного забезпечення; підтримку високої якості інформаційно-комунікаційної складової веб-ресурсів навчальних програм, цілодобовий доступ до всіх веб-ресурсів та відповідних веб-серверів; своєчасне надання учасникам освітнього процесу доступу до веб-серверів, що забезпечують проведення навчальних занять у синхронному режимі; консультування всіх учасників освітнього процесу щодо використання автоматизованої системи управління навчальним процесом; здійснення заходів щодо збереження і надійного захисту всіх інформаційних ресурсів; інші заходи, яких вимагає постійна технологічна підтримка дистанційного навчання.

Допоміжний персонал забезпечує: ведення документації, необхідної для нормативно-правового та організаційного забезпечення дистанційного навчання в Університеті; своєчасну взаємодію між студентами та науково-педагогічними працівниками; ведення листування зі студентами та надання їм організаційної допомоги; контроль за виконанням студентами графіка освітнього процесу; участь у наборі студентів, проведенні маркетингових досліджень та РК-заходів.

5. Забезпечення дистанційного навчання

5.1. Забезпечення дистанційного навчання включає такі складові:

науково-методичне забезпечення;

системотехнічне забезпечення;

кадрове забезпечення;

матеріально-технічне забезпечення.

Науково-методичне забезпечення дистанційного навчання включає:

методичні (теоретичні та практичні) рекомендації щодо розроблення та використання педагогічно-психологічних та інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання;

критерії, засоби і системи контролю якості дистанційного навчання;

змістовне, дидактичне та методичне наповнення веб-ресурсів (дистанційних курсів) навчального плану/навчальної програми підготовки.

Науково-педагогічні, педагогічні працівники та методисти, які беруть участь в освітньому процесі з дистанційною формою навчання, повинні підвищувати свою кваліфікацію щодо володіння та користування технологіями дистанційного навчання.

Системотехнічне забезпечення дистанційного навчання включає:

апаратні засоби (персональні комп'ютери, мережеве обладнання, джерела безперебійного живлення, сервери, обладнання для відеоконференц- зв'язку тощо), що забезпечують розроблення і використання веб-ресурсів освітнього призначення, управління освітнім процесом та необхідні види навчальної взаємодії між суб'єктами дистанційного навчання у синхронному і асинхронному режимах;

інформаційно-комунікаційне забезпечення із пропускнуою здатністю каналів, що надає всім суб'єктам дистанційного навчання Університету цілодобовий доступ до веб-ресурсів і веб-сервісів для реалізації освітнього процесу у синхронному та асинхронному режимах;

програмне забезпечення загального та спеціального призначення (у тому числі для осіб з особливими потребами), яке має бути ліцензійним або побудованим на програмних продуктах з відкритими кодами;

Веб-ресурси навчальних дисциплін (програм), що необхідні для забезпечення дистанційного навчання, можуть містити:

методичні рекомендації щодо їх використання, послідовності виконання завдань, особливостей контролю тощо;

документи планування освітнього процесу (навчальні програми, навчально-тематичні плани, розклади занять);

відео- та аудіозаписи лекцій, семінарів тощо;

мультимедійні лекційні матеріали;

термінологічні словники;

практичні завдання із методичними рекомендаціями щодо їх виконання;

віртуальні лабораторні роботи із методичними рекомендаціями щодо їх виконання;

віртуальні тренажери із методичними рекомендаціями щодо їх використання;

пакети тестових завдань для проведення контрольних заходів, тестування із автоматизованою перевіркою результатів, тестування із перевіркою викладачем;

ділові ігри із методичними рекомендаціями щодо їх використання;

електронні бібліотеки чи посилання на них;

бібліографії;

дистанційний курс, що об'єднує зазначені вище веб-ресурси навчальної дисципліни (програми) єдиним педагогічним сценарієм;

інші ресурси освітнього призначення.

Перелік веб-ресурсів навчальних дисциплін (програм), необхідних для забезпечення дистанційного навчання, визначається Університетом залежно від профілю навчальної дисципліни.

5.5. Кадрове забезпечення дистанційного навчання реалізується постійно діючою системою підготовки та підвищення кваліфікації кадрів з технологій дистанційного навчання таких категорій фахівців:

науково-педагогічних та педагогічних працівників Університету;
фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій;
інженерів, програмістів, системних адміністраторів дистанційного навчання.

6. Фінансові відносини в сфері дистанційного навчання

Фінансування в системі дистанційного навчання здійснюється за рахунок коштів:

державного бюджету;
фізичних та юридичних осіб, що вносять плату за навчання;
виконання господарчих договорів;
отриманих грантів;
добровільних внесків і пожертв;
інших надходжень, що не заборонені чинним законодавством.

Фінансові відносини між Університетом, навчальними закладами, організаціями і установами в сфері дистанційного навчання здійснюються відповідно до двосторонніх або багатосторонніх договорів.

Міжнародна співпраця у сфері дистанційного навчання.

7.1. Головними напрямками міжнародної співпраці у сфері дистанційного навчання для навчальних підрозділів Університету є:

участь у проектах і програмах, що спрямовані на входження системи дистанційного навчання України у світову освітню систему з урахуванням національних інтересів і здобутків вітчизняної освіти, зокрема створення міжнародних віртуальних університетів, до складу яких входять навчальні заклади різних країн;

участь у проектах і програмах інтегрування національних телекомунікаційних мереж, що задіяні у дистанційному навчанні, у європейські та світові науково-освітні телекомунікаційні мережі;

проведення спільних наукових досліджень щодо розвитку технологій дистанційного навчання;

участь у розробленні міжнародних стандартів на технології дистанційного навчання;

надання послуг, пов'язаних із здобуттям освіти за технологіями дистанційного навчання, іноземним громадянам;

відрядження за кордон науково-педагогічних, педагогічних працівників та інших фахівців з метою підвищення кваліфікації з дистанційного навчання відповідно до міжнародних договорів України, а також прямих договорів Університету з іноземними партнерами.

7.2. Навчальні підрозділи Університету мають право здійснювати міжнародну співпрацю в сфері дистанційного навчання, укладати відповідні договори, встановлювати прямі зв'язки з навчальними закладами іноземних держав, міжнародними організаціями, фондами тощо відповідно до чинного законодавства.

Схвалено Вченою радою Університету протокол № 4 від 30 листопада 2017 р.

http://www.ndu.edu.ua/storage/2018/polozennia_DN.pdf

Навчальне видання

Штепура А. П.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
В УНІВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА**

Монографія

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка та макетування – О. В. Борщ

Підписано до друку 20.11.24 р.	Формат 60x84/16	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern.	Обл.-вид. арк. 13,28	Тираж 100 прим.
Замовлення № 182	Ум. друк. арк. 17,32	



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^А
(04631)7–19–72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net
www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.