

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
„ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ”

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БЕСКОРСА ОЛЕНА СЕРГІЇВНА

УДК 378.147:373.3.011.3-051:811.111]:004

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

01 – Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

_____ О. С. Бескорса

Науковий консультант: **Гаврілова Людмила Гаврилівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”

АНОТАЦІЯ

Бескорса О. С. Теорія і практика формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Державний вищий навчальний заклад „Донбаський державний педагогічний університет”. Слов’янськ, 2021.

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та наукове розв’язання проблеми формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Реформування вітчизняної освіти, її переорієнтація на європейські стратегії та цінності, стрімкі процеси інформатизації та цифровізації, що стали ключовою ознакою розбудови сучасного постіндустріального суспільства та призвели до вироблення нових правил поведінки в цифровому середовищі, нових принципів міжособистісної взаємодії, трансформації ціннісних орієнтацій, до масштабного використання цифрового контенту та запровадження цифрових технологій – усе це висуває особливі вимоги до підготовки майбутніх учителів, які мають бути висококваліфікованими й висококультурними людьми. Актуальності набуває професійна підготовка вчителів англійської мови, що визнана засобом міжнародного спілкування, розширення міжнародних зв’язків, а також сферою, що дозволяє ефективно застосовувати сучасні цифрові технології. Враховуючи той факт, що вивчення іноземної (англійської) мови наразі починається з першого року навчання в початковій школі, вимоги до вчителя цієї освітньої ланки значно збільшуються. Тож у дослідженні наведено теоретичне обґрунтування й нове вирішення проблеми професійної підготовки вчителів англійської мови початкової школи в умовах цифровізації освіти.

Теоретико-методологічні засади проектування системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи склали *наукові підходи* як загальнофілософські й загальнонаукові методологічні орієнтири дослідження, серед яких системний, культурологічний, холістичний, аксіологічний, особистісний, праксеологічний, ресурсний, середовищний, компетентнісний. До методологічних засад проектування системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи увійшли загальнодидактичні (науковості, систематичності та послідовності, інтеграції теорії і практики, свідомості й активності, міжпредметних зв'язків, критичного самооцінювання, самовдосконалення й саморозвитку майбутніх учителів) та специфічні для цифрової освіти *принципи* (відкритої освіти, дотримання академічної доброчесності, конвергентності, візуалізації, комунікативності та дотримання культури поведінки в інтернеті, принципи дистанційного навчання), а також *психолого-педагогічні теорії навчання* (біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм, коннективізм, теорія саморегульованого навчання).

Поняття „цифрова культура” тлумачиться як системна сукупність якостей особистості, що характеризується: усвідомленням власних інформаційних потреб, що спонукають особистість до здійснення пошуку інформації, виконання активних дій щодо її обробки та використання, знаннями, уміннями і практичним досвідом використання інформаційно-комунікаційних технологій, дотриманням правил та норм поведінки в цифровому середовищі. Виходячи з цього, поняття „цифрова культура майбутнього вчителя англійської мови початкової школи” визначається як сукупність особистісних якостей фахівця, що характеризуються усвідомленням цінностей цифрової епохи та власних потреб в оволодінні знаннями, уміннями, навичками, практичним досвідом використання цифрових технологій для ефективної цифрової комунікації під час реалізації

професійної діяльності, у тому числі англійською мовою як засобом розширення сфери професійної взаємодії в сучасному цифровому світі.

У структурі цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи виокремлено чотири основних компонента: *мотиваційно-аксіологічний* (мотиви, потреби та інтереси до використання цифрових технологій у професійній діяльності; усвідомлення цінності інформації, знання та цифрової комунікації), *когнітивний* (знання про інформаційні процеси, види і форми цифрового контенту, шляхи запровадження цифрових технологій в навчання англійської мови в початковій школі, особливості організації та здійснення цифрової комунікації), *діяльнісно-технологічний* (уміння використовувати цифрові технології, створювати й застосовувати цифровий контент, здатність до цифрової творчості, уміння здійснювати цифрову комунікацію, дотримуватися правил нетикету), *рефлексивний* (уміння аналізувати та адекватно оцінювати рівень сформованості цифрової компетентності, прагнення до цифрового саморозвитку, здатність організувати свою подальшу самоосвіту, самовдосконалення).

Для вивчення процесів професійного розвитку майбутніх учителів англійської мови початкової школи в умовах цифровізації освіти було уточнено зміст понять „цифрова компетентність”, „цифрова грамотність”, „інформаційна культура”, „кіберкультура”, „цифрові технології”, „цифрова комунікація”, „цифровий контент”, а також здійснення ретроспективний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що дозволило розробити її історичну періодизацію у перебігу семи етапів: прелімінарний (1805–1930), реформаційно-пошуковий (1931–1947), науково-пошуковий (1948–1983), експериментальний (1984–1990), інформаційно-реформаційний (1991–1999), євроінтеграційний (2000–2016), цифровий (2017 – до тепер). Науковий аналіз довів, що сучасний етап характеризується наскрізним запровадженням цифрових технологій в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти, що актуалізує питання розвитку дистанційного

навчання, здійснення цифрової комунікації, формування правил онлайн-поведінки в цифровому просторі.

Проаналізовано провідні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в зарубіжних країнах, до яких належать: різноманітність вимог до кваліфікацій учителів, що навчають англійської мови дітей молодшого шкільного віку; інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти, яка забезпечує участь студентів закладів вищої освіти в міжнародних проєктах задля підвищення рівня професійної компетентності й приведення систем професійної підготовки майбутніх учителів до загальноєвропейських і міжнародних стандартів; цифровізація вищої педагогічної освіти, яка є сучасним світовим трендом і реалізується шляхом запровадження технологій дистанційного та змішаного навчання, технологій мобільного навчання, технологій доповненої та віртуальної реальності, а також розгалуженої системи цифрових освітніх ресурсів.

Розроблено систему формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи як цілісну, керовану сукупність блоків (концептуально-цільового, змістового, технологічного, оцінно-рефлексивного), що враховує потреби та вимоги цифровізації освіти, зокрема збільшення ваги дистанційного навчання, концептуальні зміни, спричинені впровадженням Нової української школи, з метою загальнодидактичного, навчально-методичного та інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова). Виокремлено педагогічні умови її реалізації: оновлення змісту професійно зорієнтованих дисциплін підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи відповідно до тенденцій цифровізації освіти; розвиток мотивації до формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи; створення вебсередовища дистанційного навчання майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова), розроблення та підтримка дистанційних курсів професійно орієнтованих дисциплін; надання

майбутнім учителям англійської мови початкової школи необхідного комплексу знань, умінь і навичок роботи з цифровими технологіями та цифровим контентом; організація ефективної цифрової комунікації учасників освітнього процесу, розвиток нетикету та цифрової колаборації.

Наукова новизна одержаних результатів полягають у тому, що вперше розроблено періодизацію професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи; теоретично обґрунтовано та розроблено систему формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи; визначено специфічні принципи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи (принцип відкритої освіти, дотримання академічної доброчесності, конвергентності, візуалізації засобами цифрових технологій, комунікативності та дотримання культури поведінки в інтернеті, дистанційного навчання); виокремлено специфічні методи формування досліджуваного педагогічного явища (цифрової візуалізації, CLIL, ТРАСК, метод електронного портфолію); схарактеризовано педагогічні умови реалізації системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи; уточнено сутність понять „цифрова культура майбутніх учителів англійської мови початкової школи”, „цифрова компетентність”, „цифрова грамотність”, „інформаційна культура”, „кіберкультура”, „цифрові технології”, „цифрова комунікація”, „цифровий контент”; структуру цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи в єдності чотирьох компонентів: мотиваційно-аксіологічного, когнітивного, діяльнісно-технологічного, рефлексивного; критерії та показники діагностування рівнів сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Крім того, удосконалено форми і методи професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта з використанням цифрових технологій; діагностичний інструментарій вимірювання сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи; набули подальшого розвитку наукові уявлення про методологічні підходи до

сучасної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності та застосування цифрових технологій; модернізацію підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в умовах цифрової трансформації освіти, зокрема зміст, форми та шляхи здійснення цифрової комунікації.

Практичне значення дослідження визначено розробленням і впровадженням у практику роботи закладів вищої педагогічної освіти системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Розроблено навчально-методичне забезпечення означеної системи, до якого ввійшли: дистанційний курс „Методика навчання іноземної мови (англ.)”, розміщений на LMS-платформі Moodle ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”, що дозволяє майбутнім фахівцям спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) набутися теоретичних знань та практичних навичок ефективного використання цифрових технологій в освітньому процесі початкової школи; дистанційні курси професійної спрямованості „Країнознавство”, „Англійська мова за професійним спрямуванням”, розроблені на базі LMS-платформи Moodle ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” та націлені на опанування вмінь використовувати цифровий іншомовний контент, трансформувати його, змінювати обсяг та форму подальшого пред’явлення; дистанційний курс „Цифрова комунікація в освіті”, створений з метою надання теоретичних знань та практичних навичок з академічної міжкультурної комунікації в умовах цифрового середовища; цифровий портал „Початкова школа: навчання впродовж життя” як цифрове середовище професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта, що є відкритим цифровим простором реалізації системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи; навчальний посібник „Цифрові освітні ресурси для уроків англійської мови в початковій школі” з рекомендаціями щодо практичного застосування

цифрових технологій та створення цифрових освітніх ресурсів навчання англійської мови в початкових класах.

Основні положення, результати й висновки дисертаційної роботи можуть бути використані викладачами професійно орієнтованих дисциплін спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) закладів вищої освіти, учителями-практиками, науковцями для подальшого обґрунтування теоретичних і методичних засад формування цифрової культури фахівців, для створення цифрових освітніх ресурсів та впровадження їх у практику професійного розвитку, для налагодження якісної освітньої та наукової онлайн-комунікації в умовах дистанційного середовища та онлайн-навчання.

Ключові слова: цифрова культура, майбутні вчителі англійської мови початкової школи, цифровізація освіти, цифрові технології, цифрові освітні ресурси, цифрова комунікація, система формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, навчально-методичне забезпечення, педагогічні умови.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографія:

1. **Бескорса О. С.** Теоретичні і методичні засади формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи : монографія. Слов'янськ : Видавництво Б.І. Маторіна, 2020. 390 с.

Колективна монографія:

2. **Бескорса О. С.** Зміст цифрової компетентності учителя англійської мови початкової школи в умовах модернізації освіти. Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій : монографія / за заг. ред. Л. Г. Гаврілової. Nameln : InterGING. 2018. С. 98–108.

Навчально-методичні посібники:

3. **Бескорса О. С.** Навчально-методичний посібник для самостійної роботи з навчальної дисципліни „Країнознавство” (Об’єднане Королівство Великої Британії та Північної Ірландії) для вищих навчальних закладів. Слов’янськ : ДДПУ, 2016. 67 с.

4. **Бескорса О. С.,** Лобачова І. М. Методичні рекомендації до написання курсової роботи з навчальної дисципліни „Методика навчання англійської мови”. Слов’янськ : ДДПУ, 2017. 62 с.

5. **Бескорса О. С.** Країнознавство : навчально-методичний посібник. Слов’янськ : ДДПУ, 2018. 82 с.

6. **Бескорса О. С.,** Гаврілова Л. Г., Кухар Л. О. Цифрові освітні ресурси для уроків англійської мови в початковій школі : навчальний посібник для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова). Слов’янськ : Видавництво Б.І. Маторіна, 2020. 100 с.

Статті в наукових фахових виданнях України

7. **Бескорса О. С.** Моделювання англомовної лінгвістичної та комунікативної реальності засобами ІКТ. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць* / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Випуск LXXII. Слов’янськ : ДДПУ, 2014. С. 167–173.

8. **Бескорса О. С.** Зміст та структура інформаційної компетенції вчителя англійської мови в початкових класах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія „Педагогіка. Соціальна робота”*. 2014. Випуск 32. С. 20–22.

9. **Бескорса О. С.** Роль діалогових технологій у формуванні англомовної соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць* / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Випуск LXXI. Слов’янськ : ДДПУ, 2015. С. 87–94.

10. **Бескорса О. С.** Інформаційно-комунікаційні технології як пріоритетний засіб покращення мовної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : збірник наукових праць. 2016. Випуск 1. С. 265–269.

11. **Бескорса О. С.** Зміст і шляхи формування англійської комунікативно-стратегічної компетентності молодших школярів. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика* : збірник наукових праць / за заг. ред. проф. Г. П. Шевченко. Випуск 4(73). Сєверодонецьк : СНУ ім. В. Даля, 2016. С. 26–33.

12. **Бескорса О. С.** Інтеграція на уроках англійської мови в початковій школі в контексті концепції Нової української школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні та методичні аспекти* : збірник наукових праць. 2017. Випуск 6. С. 230–238. URL: <http://pptma.dn.ua/files/2017/6/25%20Beskorsa%20230-238.pdf>

13. **Бескорса О. С.** Інноваційні педагогічні технології як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*. 2017. №8(151). С. 96–100.

14. **Бескорса О. С.** Functioning Features of Computer Technology While Forming Primary Schoolchildren's Communicative Competence. *Професіоналізм педагога : теоретичні та методичні аспекти* : збірник наукових праць. 2017. Випуск 5(1). С. 112–121. URL: <http://pptma.dn.ua/files/2017/5-1/10.%20Beskorsa%20s.112-121.pdf>

15. **Бескорса О. С.** Компаративний аналіз традиційних та інноваційних тенденцій викладання англійської мови у ВНЗ. *Професіоналізм педагога: теоретичні та методичні аспекти* : збірник наукових праць. 2018. Випуск 7. С. 62–72. DOI: 10.31865/2414-9292.7.2018.140582.

16. **Бескорса О.** Впровадження рамки цифрової компетентності для сприяння професійного розвитку майбутніх учителів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти* : збірник наукових праць. 2018. Випуск 8(2). С. 33–41. DOI: 10.31865/2414-9292.8(2).2018.153788.

17. **Бескорса О.**, Моторіна Д. Інноваційні технології навчання читання у практиці сучасної початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2019. №12(1). С. 23–27. DOI: 10.32843/2663-6085.2019.12-1.04.

18. **Бескорса О. С.**, Салабай А. В. Бар'єри у вивченні іноземних мов та способи їх подолання в умовах ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Спецвипуск. С. 24–27. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/specvipusk/6.pdf>

19. **Beskorsa O.**, Navrilova L. Digital Learning Environment for Primary School Teachers Training. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти* : збірник наукових праць. 2019. №10. С. 50–64. DOI: 10.31865/2414-9292.10.2019.182140.

20. **Бескорса О. С.** Ретроспективний аналіз становлення та розвитку іншомовної освіти на початковому етапі навчання в закладах загальної середньої освіти в Україні. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2019. Випуск 53. С. 56–74.

21. **Бескорса О. С.** Сутнісні характеристики цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2021. Випуск 1. С. 209–221. DOI: 10.31494/2412-9208-2021-1-1.

22. **Бескорса О. С.** Електронна освітня платформа для організації дистанційного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2021. Випуск 30(1-2021). С. 169–181. DOI:10.32626/2309-9763.2021-30-169-184.

23. **Бескорса О. С.** MOOC : платформи професійного саморозвитку майбутніх учителів англійської мови початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія „Педагогіка. Соціальна робота”*. 2021. Випуск 1(48). С. 33–39. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.33-38.

24. **Бескорса О.**, Гаврілова Л., Ішутіна О. Цифрові форми міжкультурної комунікації в освіті : досвід реалізації проєкту Еразмус+ Жан

Моне Модуль. *Фізико-математична освіта*. 2021. Випуск 29(3). С. 44–50. DOI: 10.31110/2413-1571-2021-029-3-007.

Статті в періодичних виданнях зарубіжних країн та виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз:

25. **Бескорса О.** Система Moodle як засіб організації змішаного навчання практичної фонетики німецької мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Випуск 62(6). С. 86–97. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1832>. (Web-of-Science).

26. **Бескорса О. С.** Теоретичні основи організації навчальної діяльності студентів педагогічних ВНЗ. *Science Review : Open Access Peer-reviewed Journal*. 2018. Volume 5(12), Issue 1. Pp. 46–50. (Index Copernicus)

27. **Beskorsa O.**, Lyashova N., Pomyrcha S., Ishutina O., Khvashchevska O. Implementing the Praxeological Approach to Teaching Practice at Pedagogical University. *TEM Journal*. 2020. Volume 9(1). Pp. 335–343. DOI: 10.18421/TEM91-46. (Scopus).

28. **Beskorsa O.**, Tsvietkova H., Pryimenko L. Development of media education in Canada: a brief history. *SHS Web Conf*. 2020. Volume 75. Pp.1–10. DOI: 10.1051/shsconf/20207501001.

29. **Бескорса О. С.**, Гаврілова Л. Г., Ішутіна О. Є. Модель цифрового освітнього середовища для підготовки вчителів початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Випуск 81(1). С. 180–191. DOI: 10.33407/itlt.v81i1.3401. (Web-of-Science).

30. **Beskorsa O.**, Havrilova L. Technologies of Distance Learning for Teaching Primary School Subjects of During the COVID-19 Pandemic. *Advances in Economics, Business and Management Research*. 2021. Volume 170. Pp. 292–298. DOI: 10.2991/aebmr.k.210320.050.

31. **Beskorsa O.**, Havrilova L., Oriekhova V., Churikova-Kushnir O., Sofronii Z. A Survey Analysis of Art Teachers' Use of Transmedia Technology.

Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences. 2021. Vol. 8(1). Pp. 58–84. DOI: 10.4995/muse.2021.14875. (Web-of-Science).

32. **Beskorsa O.**, Havrilova L. CLIL as a Key Method of Developing Multicultural Competence of Pre-Service English Language Teachers at Primary School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2021. Volume 557. Pp. 271–281. DOI: [10.2991/assehr.k.210525.032](https://doi.org/10.2991/assehr.k.210525.032)

Статті в інших виданнях, збірниках наукових праць:

33. **Бескорса О. С.** Загальнодидактичний потенціал використання ІКТ у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Образованието и науката на XXI век* : Материали за 10-а международна научна практична конференция. Том 7. Педагогически науки. Физическа култура и спорт. София : „Бял ГРАД-БГ” ООД, 2014. С. 13–16.

34. **Бескорса О. С.** Використання інтернет ресурсів у навчанні англійської мови. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти* : збірник наукових праць. 2015. Випуск 2. С. 141–147. URL: <http://www.pptma.dn.ua/index.php/uk/arkhiv-vipuskiv/za-2015-rik/vipusk-2-2015/211-vikoristannya-internet-resursiv-u-navchanni-anglijskoji-movi>

35. **Бескорсая Е. С.** Modern approaches to forming intercultural competence. *Мир языков : ракурс и перспектива* : материалы VI Междунар. науч. практ. конф. (г. Минск, 22 апреля 2015 г.). Том IV. Минск : БГУ, 2015. С. 6–9. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/120873>

36. **Бескорса О. С.** Психолого-педагогічні особливості навчальної діяльності молодших школярів. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології* : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23–24 червня 2017 р.). Львів : ГО „Львівська педагогічна спільнота”, 2017. С. 20–23.

37. **Бескорса О. С.** Формування професійно орієнтованої фонетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови в початковій школі засобами кейс-технології. *Молодий вчений*. 2017. № 9.2 (49.2). С. 43–48.

38. **Бескорса О. С.,** Ішутіна О. Є., Лобачова І. М. Класифікація комп'ютерних технологій та їх роль у формуванні англомовної комунікативної компетентності молодших школярів. *Проблеми і перспективи соціально-економічного розвитку територій* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ополе, 20–23 квітня 2017 р.). Ополе, 2017. С. 99–101.

39. **Бескорса О. С.** Філософський діалог як метод формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ, 26–27 вересня 2019 р.). Слов'янськ : Видавництво „Папірус”, 2019. С. 12–14.

40. **Бескорса О. С.,** Гаврілова Л. Г. Цифрова освітня комунікація: виклики сьогодення. *Методика викладання європейської інтеграції* : матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару. В рамках проекту Еразмус+ напряму ім. Жана Моне 621046-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE Європейська політична інтеграція історична ретроспектива та сучасність (м. Глухів, 15 грудня 2020 р.). Глухів, 2020. С. 12–17.

41. **Бескорса О. С.** Academic Plagiarism : Reasons and Ways of Preventing. *Перспективні напрями сучасної науки та освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Слов'янськ, 19–20 травня 2020 р.). Слов'янськ : Видавництво „Папірус”, 2020. С. 90–94.

42. **Бескорса О. С.** Види дистанційних занять із методики навчання іноземної мови в початковій школі. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Слов'янськ, 07–08 жовтня 2020 р.). Слов'янськ : Папірус, 2020. С. 3–6.

43. **Бескорса О. С.** Особливості планування нестандартних уроків іноземної мови на початковому етапі навчання. *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів* : матеріали IV Міжнародної інтернет-конференції (м. Умань, 22 жовтня 2020 р.). Умань, 2020. С. 15–19.

44. **Beskorsa O.** New Trends in Using E-Platforms for Organizing Distance Learning. *Best Educational Practices : Ukraine, Europe, World* : II International Education Forum (Kyiv, January 24, 2021). Kyiv, 2021. Pp. 33–38.

45. **Бескорса О. С.** Training on democratic values for future primary school teachers of English. *Демократія та освіта: викладання та навчання демократії в початковій школі та педагогічній освіті* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Слов'янськ, 21–22 квітня 2021 р.). Слов'янськ, 2021. С. 20–24.

46. **Бескорса О.** Онлайн опитувальники як форма інтеракції під час дистанційного навчання в ЗВО. *Теоретико-практичні проблеми використання математичних методів і комп'ютерно-орієнтованих технологій в освіті та науці* : збірник матеріалів III Всеукраїнської конференції (м. Київ, 28 квітня 2021 р.). Київ, 2021. С. 3–6.

47. **Бескорса О. С.** Електронні освітні ресурси як засіб формування цифрової культури майбутнього вчителя. *Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології у виробництві та освіті : стан, досягнення, перспективи розвитку* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної Internet-конференції (м. Черкаси, 11–21 березня 2021 р.). Черкаси, 2021. С. 224–226.

48. **Бескорса О. С.** Сервіси LMS платформи Moodle для організації комунікативної взаємодії в умовах дистанційного навчання. *Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти* : тези VII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернігів, 23 квітня 2021 р.). Чернігів, 2021. С. 19–22.

49. **Beskorsa O.,** Havrilova L., Ishutina O. Launching the Digital Learning Portal for Primary School Teacher Training. *2021 IEEE International Conference on Smart Information Systems and Technologies (SIST) (Nur-Sultan, Kazakhstan, April 28, 2021)*. 2021. Pp. 1–7. DOI: 10.1109/SIST50301.2021.9465882.

50. **Бескорса О. С.** Використання відкритих онлайн курсів для розвитку професійної компетентності вчителів англійської мови початкової школи. *Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті* :

матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції (м. Харків, 20–21 травня 2021 р.). Харків, 2021. С. 181–187.

51. **Бескорса О. С.** Курс „Цифрова освітня комунікація” у навчально-методичному забезпеченні системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи”. *Синергія формальної, неформальної та дуальної освіти майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Чернігів, 11–14 червня, 2021 р.). Чернігів, 2021. С. 143–147.

ABSTRACT

Beskorsa O. S. Theory and Practice of Developing Future Primary School English Teachers’ Digital Culture. – Qualification scientific work printed as the manuscript.

The thesis for Doctor of Pedagogical Sciences degree in specialty 13.00.04 „Theory and Methods of Vocational Training”. – State Higher Educational Institution „Donbas State Pedagogical University”. Sloviansk, 2021.

The thesis looks into theoretical generalisation and scientific solution of the issue of developing primary school English teachers’ digital culture.

Reforming the national education, its reorientation to European strategies and values, rapid processes of informatisation and digitalisation, which have become the main features of developing modern post-industrial society and resulted in making new rules of behaviour in the digital environment, new principles of interpersonal interaction, the transformation of value orientations, and widespread use of digital content. All above mentioned makes special demands on future teachers’ professional training who must be highly qualified and highly cultured persons. English teachers’ professional training is getting relevant as the English language is recognized to be a means of international communication, expanding international relations, and the sphere that contributes to the effective use of modern digital

technologies. Taking into account the fact that learning the foreign (English) language starts since the first year of learning at primary school, the demands on primary school teachers have increased.

Theoretical and methodological foundations of designing the system of developing future primary school teachers' digital culture include *scientific approaches* as philosophical and scientific methodological research guidelines. They are system-based, culturological, holistic, axiological, personal, praxeological, resource-based, environmental, and competence-based approaches. Methodological foundations of designing the system of developing future primary school teachers' digital culture involve general didactic *principles* (science-based, systematicity and consistency, integration of theory and practice, consciousness and activity, interdisciplinary connections, critical self-assessment, self-improvement, and self-development of future teachers) and *principles* that are specific for digital education (open education, adherence to academic integrity, convergence, visualisation, communication and adherence to the culture of behavior on the Internet, the principles of distance learning), as well as psychological and pedagogical learning theories (behaviorism, cognitivism, constructivism, connectivism, theory of self-regulated learning).

The term „digital culture” is defined as a system set of personality qualities that are characterised by: the awareness of information needs, which motivate a personality to search for information, to do the actions of its processing and using; knowledge, skills, and practical experience of using information and communication technologies, following the rules and norms of behaviour in the digital environment. Based on this term, „future primary school English teachers' digital culture” is defined as a combination of a specialist's qualities which are characterised by the awareness of digital era values and of personal needs to acquire knowledge, skills, and practical experience of using digital technologies for effective digital communication while doing professional activities, including those conducted in English as a means of expanding the scope of professional interaction in today's digital world.

Four main components are singled out in the structure of future primary school English teachers' digital culture. They are *motivational and axiological* (motives, needs, and interests in using digital technologies in professional activities; awareness of values of information, knowledge, and digital communication), *cognitive* (knowledge about processes, types, and forms of digital content, ways of implementing digital technologies in teaching English at primary school, peculiarities of arranging and conducting digital communication), *activity-technological* (skills to use digital technologies, to create and implement digital content, an ability in digital creativity, skills to digitally communicate, and to follow the netiquette rules), and *reflexive* (skills to analyse and adequately assess the level of development of digital culture, desire to digital self-development, an ability to arrange the further self-education and self-improvement) components.

For studying the processes of future primary school English teachers' training in the conditions of education digitalisation, it is important to clarify the content of the concepts „digital competence”, „digital literacy”, „information culture”, „cyberculture”, „digital technologies”, „digital communication”, „digital content”, as well as to make a retrospective analysis of future primary school English teachers' professional training that gives an opportunity to develop its historic periodisation which includes seven stages: preliminary (1805–1930), reformation-search (1931–1947), scientific-search (1948–1983), experimental (1984–1990), information-reformational (1991–1999), European integration (2000–2016), and digital (2017 to present) stages. The scientific analysis proves that the current stage is characterised by the widespread implementation of digital technologies in educational processes at higher education institutions. This fact increases concern for the issue of developing distance learning, conducting digital communication, and developing the rules of online behaviour in the digital environment.

The leading trends of future primary school English teachers' professional training in foreign countries and its features at the current stage are singled out. They are the diversity of demands on qualifications of professionals who teach English to primary school children; internationalisation of higher pedagogical education which

allows university students to participate in international projects for improving the level of professional competence and to bring the systems of future teachers' professional training to European and international standards; digitalisation of higher pedagogical education that is a modern international trend and is implemented by enhancing the technologies of distance and blended learning, mobile learning technologies, technologies of augmented and virtual reality, as well as an extensive system of digital educational resources.

The system of developing future primary school English teachers' digital culture is designed as a holistic and manageable set of blocks (conceptual-target, content-based, technological, evaluative-reflexive), which take into account the needs and requirements of education digitalisation, in particular, the increasing significance of distance learning, conceptual changes, caused by the implementation of New Ukrainian school, aimed at making general didactic, educational-methodical and information-technological support of training of professionals in specialty 013 Primary Education (specialisation – the English language). The pedagogical conditions of effective implementation of the developed system are defined. They are: updating the content of professionally-oriented academic disciplines of future primary school English teachers' professional training according to the trends of digitalising education; developing the motivation to enhancing future primary school English teachers' digital culture; designing web-environment of distance learning of future professionals in specialty 013 Primary Education (specialisation – the English language), developing and supporting distance courses of professionally-oriented academic disciplines; giving future primary school English teachers the necessary complex of knowledge and skills to work with digital technologies and digital content; arranging effective digital communication of the educational process participants, developing the netiquette and digital collaboration.

The scientific novelty of the study is in the fact that for the first time future primary school English teachers' professional training is periodised; the system of developing future primary school English teachers' digital culture is theoretically justified and developed; specific principles of developing future primary school

English teachers' digital culture are defined (open education, adherence to academic integrity, convergence, visualisation, communication and adherence to the culture of behavior on the Internet, the principles of distance learning); the specific methods of the pedagogical phenomenon under the study are revealed (digital visualisation, CLIL, TPACK, method of e-portfolio); pedagogical conditions of implementing the system of future primary school English teachers' digital culture are characterised; the essence of the terms are clarified, such as „future primary school English teachers' digital culture”, „digital competence”, „digital literacy”, „information culture”, „cyberculture”, „digital technologies”, „digital communication”, „digital content”; the structure of future primary school English teachers' digital culture is characterised as that consists of four components: motivational and axiological, cognitive, activity-technological, and reflexive; criteria and indicators for diagnosing the levels of development future primary school English teachers' digital culture. In addition, forms and methods of professional training of future professionals in specialty 013 Primary Education with the use of digital technology, diagnostic tools of measuring the development of future primary school English teachers' digital culture are improved; the scientific understanding of methodological approaches to modern training of future primary school English teachers, taking into account the specifics of their professional activities and the use of digital technologies, have acquired further development; modernisation of future primary school English teachers' training, in particular, content, forms and ways of conducting the digital communication are also improved.

The **practical significance** of the obtained results of the study is defined by developing and implementing in the working activities of higher education institutions the system of enhancing future primary school English teachers' digital culture. The learning and methodological support of the system is developed. It includes: distance course „Methods of Teaching the Foreign Language (Eng.)”, developed at LMS platform Moodle at SHEI „Donbas State Pedagogical University”, which gives future professionals in specialty 013 Primary Education (specialisation – the English language) an opportunity to acquire the theoretical

knowledge and practical skills to effectively use digital technology in both teaching and learning process at primary school; distance courses of professional orientation „Country Study” and „The English Language on Professional Purposes”, developed at LMS platform Moodle at SHEI „Donbas State Pedagogical University” and aimed at mastering the skills to use digital foreign language content, transform it, change the scope and form of its further presentation; distance course „Digital Communication in Education”, developed for giving the theoretical knowledge and practical skills in academic intercultural communication in the conditions of digital environment; digital portal „Primary school: lifelong learning” as a digital environment of training of future professionals in specialty 013 Primary Education (specialisation – the English language) which is an open digital space for implementing the system of developing future primary school English teachers’ digital culture; tutorial „Digital Learning Resources for English Lessons at Primary School” with the recommendations about practical use of digital technologies and developing digital learning resources for teaching English at primary school.

The basic provisions, results, and conclusions of the thesis can be used by teachers of professionally-oriented academic disciplines in speciality 013 Primary education (specialization – the English language) at higher education institutions, by practicing teachers, scientists for further studying theoretical and methodical foundations of developing specialists’ digital culture, for making digital learning resources and implementing them in the practice of professional development, for improving the high-quality learning and scientific online communication in the conditions of the distance environment and online education.

Key words: digital culture, future primary school English teachers, digitalisation of education, digital technologies, digital learning resources, digital communication, system of developing future primary school English teachers’ digital culture, learning and methodological support, pedagogical conditions.

LIST OF THE APPLICANT'S PUBLISHED PAPERS

Monograph:

1. **Beskorsa O. S.** (2020). Teoretychni i praktychni zasady formuvannia tsyfrovoyi kultury maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy pochatkovoï shkoly: monohrafiia [Theoretical and methodological foundations of developing future primary school English teachers' digital culture: monograph]. Sloviansk : Vydavnytstvo B. I. Matorina [in Ukrainian].

Collective monograph:

2. **Beskorsa O. S.** (2018). Zmist tsyfrovoyi kompetentnosti uchytelia anhliiskoi movy pochatkovoï shkoly v umovakh modernizatsii osvity [Development of future English primary school teachers digital competence in conditions of modernizing education]. *Profesionalizm pedahoha v umovakh osvitnikh innovatsii* [Professionalism of the teacher in the context of educational innovations]. Hameln, Germany: InterGING. Pp. 98–108 [in Ukrainian].

Tutorials:

3. **Beskorsa O. S.** (2016). Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia samostiinoï roboty z navchalnoi dystsypliny „Krainoznavstvo” (Obiednane Korolivstvo Velykoi Brytanii ta Pivnichnoi Irlandii) dlia vyshchlykh navchalnykh zakladiv [Teaching and learning tutorial for independent activities within the academic discipline „Country Study” (the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland) for higher education institutions. Sloviansk: DDPU [in Ukrainian].

4. **Beskorsa O. S., Lobachova I. M.** (2017). Metodychni rekomendatsii do napysaniia kursovoi roboty z navchalnoi dystsypliny „Metodyka navchannia anhliiskoi movy” [Methodological recommendations to writing course works in academic discipline „Methods of Teaching the English Language”]. Sloviansk: DDPU [in Ukrainian].

5. **Beskorsa O. S.** (2018). Krainoznavstvo: navchalno-metodychnyi posibnyk [Country Study: teaching and learning guidelines]. Sloviansk: DDPU [in Ukrainian].

6. **Beskorsa O. S.**, Havrilova L. H., Kukhar L. O. (2020). Tsyfrovi osvitni resursy dlia urokiv anhliiskoi movy v pochatkovii shkoli: navchalnyi posibnyk dlia zdobuvachiv bakalavrskho rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 013 Pochatkova osvita (spetsializatsiia – Anhliiska mova) [Digital learning resources for English lessons at primary school: teaching guidelines for students of Bachelor level of higher education, speciality 013 Primary education (specialization – the English language)]. Sloviansk: Vydavnytstvo B. I. Motorina [in Ukrainian].

Scientific papers in professional scientific editions of Ukraine

7. **Beskorsa O. S.** (2014). Modeliuvannia anhlo-movnoi linhvistychnoi ta komunikativnoi realnosti zasobamy IKT [Modelling English language linguistic and communicative reality by ICT tools]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho prostesu – Humanisation of learning and upbringing process, LXVII*, 167–173 [in Ukrainian].

8. **Beskorsa O. S.** (2014). Zmist ta struktura informatsiinoi kompetenzii vchytelia anhliiskoi movy v pochatkovykh klasakh [Content and structure of information competence of primary school English teacher]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: seriia „Pedagogika. Sotsialna robota” – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University: series „Pedagogy. Social work”*, 32, 20–22 [in Ukrainian].

9. **Beskorsa O. S.** (2015). Rol dialohovykh tekhnolohii u formuvanni anhlo-movnoi sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [The role of dialogue technologies for developing English-language sociocultural competence of future primary school teachers]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho prostesu – Humanisation of learning and upbringing process, LXXI*, 87–94 [in Ukrainian].

10. **Beskorsa O. S.** (2016). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak priorityetnyi zasib pokrashchennia movnoi osvity [Information and communication technologies as a priority tools of improving language education]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho*.

Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv. Pedagogical sciences, 1, 265–269 [in Ukrainian].

11. **Beskorsa O. S.** (2016). Zmist i shliakhy formuvannia anhlovnoi komunikatyvno-stratehichnoi kompetentnosti molodshykh shkolariv [Content and ways of forming young learners' communicative and strategic competence in English]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: zbirnyk naukovykh prats – Spirituality of personality: methodology, theory and practice: a collection of scientific papers, 4(73), 26–33 [in Ukrainian].*

12. **Beskorsa O. S.** (2017). Intehratsiia na urokakh anhliiskoi movy v pochatkovi shkoli v konteksti kontseptsii Novoi ukrayinskoj shkoly [Integration at English lessons in primary school under the New Ukrainian School concept]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni ta metodychni aspekty – Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects, 6, 203–238. URL: <http://pptma.dn.ua/files/2017/6/25%20Beskorsa%20230-238.pdf> [in Ukrainian].*

13. **Beskorsa O. S.** (2017). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii yak zasib formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoï shkoly [Innovative pedagogical technologies as a means of forming the foreign language communicative competence of the future teachers of primary school]. *Molod i rynok – Youth and the market, 8(151), 96–100 [in Ukrainian].*

14. **Beskorsa O. S.** (2017). Functioning Features of Computer Technology While Forming Primary Schoolchildren's Communicative Competence. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni ta metodychni aspekty – Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects, 5(1), 112–121. URL: <http://pptma.dn.ua/files/2017/5-1/10.%20Beskorsa%20s.112-121.pdf> [in English].*

15. **Beskorsa O. S.** (2018). Komparatyvnyi analiz tradytsiinykh ta innovatsiinykh tendentsii vykladannia anhliiskoi movy u VNZ [Comparative analysis of traditional and innovative methods of teaching English at tertiary institutions]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni ta metodychni aspekty – Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects, 7, 62–72. DOI: 10.31865/2414-9292.7.2018.140582 [in Ukrainian].*

16. **Beskorsa O. S.** (2018). Vprovadzhennia ramky tsyfrovoy kompetentnosti dlia spryiannia profesiinoho rozvytku maibutnikh uchyteliv [Implementing digital competence framework for future teachers' professional development]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni ta metodychni aspekty: zbirnyk naukovykh prats – Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects*, 8(2), 33–41. DOI: [10.31865/2414-9292.8\(2\).2018.153788](https://doi.org/10.31865/2414-9292.8(2).2018.153788) [in Ukrainian].

17. **Beskorsa O.**, Motorina D. (2019). Innovatsiini tekhnolohii navchannia chytannia u praktytsi suchasnoi pochatkovoї shkoly [Innovative technologies of teaching reading in modern primary school]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 12(1). 23–27. DOI: [10.32843/2663-6085.2019.12-1.04](https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.04) [in Ukrainian].

18. **Beskorsa O. S.**, Salabai A. V. (2019). Bariery u vyvchenni inozemnykh mov ta sposoby yikh podolannia v umovakh ZVO [Barriers to learning foreign languages and ways to overcome them in the conditions of HEI]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy, Special Issue*, 24–27. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/specvipusk/6.pdf> [in Ukrainian].

19. **Beskorsa O.**, Havrilova L. (2019). Digital Learning Environment for Primary School Teachers Training. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni ta metodychni aspekty – Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects*, 10, 50–64. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.10.2019.182140> [in English].

20. **Beskorsa O. S.** (2019). Retrospektyvnyi analiz stanovlennia ta rozvytku inshomovnoi osvity na pochatkovomu etapi navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity v Ukrayini [Retrospective analysis of the formation and development of foreign language education at the primary stage of education in comprehensive education in Ukraine]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty – Means of learning and scientific-research work*, 5, 56–74 [in Ukrainian].

21. **Beskorsa O. S.** (2021). Sutnisni kharakterystyky tsyfrovoy kultury maibutnoho vchytelia anhliiskoi movy pochatkovoї shkoly [Content characteristics of digital culture of future primary school teachers of English]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu. Serii Pedahohika –*

Scientific papers of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogy, 1, 209–221. DOI: 10.31494/2412-9208-2021-1-1 [in Ukrainian].

22. **Beskorsa O. S.** (2021). Elektronna osvithna platforma dlia orhanizatsii dystantsiinoho navchannia u protsesi profesiinoy pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovo shkoly [Electronic educational platform for organising distance education during future primary school teachers' training]. *Pedahohichna osvita: teoriia s praktyka – Pedagogical Education: Theory and Practice, 30(1-2021), 169–181. DOI:10.32626/2309-9763.2021-30-169-184 [in Ukrainian].*

23. **Beskorsa O. S.** (2021). MOOC: platformy profesiinoho samorozvytku maibutnikh uchyteliv anhliiskoy movy pochatkovo shkoly [MOOC: platforms of professional self-development of primary school teachers of English]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: seriya „Pedahohika. Sotsialna robota” – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University: series „Pedagogy. Social work”, 1(48), 33–39. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.33-38 [in Ukrainian].*

24. **Beskorsa O. S.**, Havrilova L., Ishutina O. (2021). Tsyfrovyy formy mizhkulturnoy komunikatsii v osviti: dosvid realizatsii proiektu Erasmus+ Zhan Mone Modul [Digital forms of intercultural communication in education: experience of Erasmus + Jean Monnet Module implementation]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and mathematical education, 29(3), 44–50. DOI: 10.31110/2413-1571-2021-029-3-007 [in Ukrainian].*

Scientific Papers in scientific specialized editions of foreign states and in the editions included in the list of international scientific databases, including Scopus and Web of Science:

25. **Beskorsa O. S.** (2017). Systema Moodle yak zasib orhanizatsii zmishanoho navchannia praktychnoy fonetyky nimetskoy movy [Virtual learning environment Moodle as a means to organize blended learning in teaching practical phonetics of German language]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia –*

Information technologies and learning tools, 62(6), 86–97. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1832> [in Ukrainian].

26. **Beskorsa O. S.** (2018). Teoretychni osnovy orhanizatsii navchalnoi diialnosti studentiv pedahohichnykh VNZ [Theoretical foundations of organising learning activities of studnts of pedagogical higher education institutions]. *Science Review: Open Access Peer-reviewed Journal*, 5(12), 46–50 [in Ukrainian].

27. **Beskorsa O.**, Lyashova N., Pomyrcha S., Ishutina O., Khvashchevska O. (2020). Implementing the Praxeological Approach to Teaching Practice at Pedagogical University. *TEM Journal*, 9(1), 335–343. DOI: 10.18421/TEM91-46 [in English].

28. **Beskorsa O.**, Tsvietkova H., Pryimenko L. (2020) Development of media education in Canada: a brief history. *SHS Web Conf.*, 75, 1–10. DOI: 10.1051/shsconf/20207501001 [in English].

29. **Beskorsa O. S.**, Havrilova L., Ishutina O. (2021). Modeling the digital learning environment for primary school teacher training. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and learning tools*, 81(1), 180–191. DOI: 10.33407/itlt.v81i1.3401 [in English].

30. **Beskorsa O.**, Havrilova L. (2021). Technologies of Distance Learning for Teaching Primary School Subjects of During the COVID-19 Pandemic. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 170, 292–298. DOI: [10.2991/aebmr.k.210320.050](https://doi.org/10.2991/aebmr.k.210320.050) [in English].

31. **Beskorsa O.**, Havrilova L., Oriekhova V., Churikova-Kushnir O., Sofronii Z. (2021). A Survey Analysis of Art Teachers' Use of Transmedia Technology. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 8(1), 58–84. DOI: [10.4995/muse.2021.14875](https://doi.org/10.4995/muse.2021.14875) [in English].

32. **Beskorsa O.**, Havrilova L. (2021). CLIL as a Key Method of Developing Multicultural Competence of Pre-Service English Language Teachers at Primary School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 557, 271–281. DOI: [10.2991/assehr.k.210525.032](https://doi.org/10.2991/assehr.k.210525.032) [in English].

Scientific papers certifying the approbation of the dissertation materials:

33. **Beskorsa O. S.** (2014). Zahalnodydaktychnyi potentsial vykorystannia IKT u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly [General didactic potencial of using ICT in primary schoolteachers' training]. *Obrazovanieta i naukata na KHKHÍ vek: Materiali za 10-a mezhdunarodna nauchna praktichna konferentsiya. Tom 7. Pedagogicheski nauki. Fizicheska kultura i sport – 21st Century Education and Science: Proceedings of the 10th International Scientific Conference. Volume 7. Pedagogical sciences. Physical culture and sports* (pp. 13–16). Sofia: „Byal GRAD-BG” OOD [in Ukrainian].

34. **Beskorsa O. S.** (2015). Vykorystannia internet resursiv u navchanni anhliiskoi movy [Use of Internet resources while teaching English]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni ta metodychni aspekty: zbirnyk naukovykh prats – Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects, 2*, 141–147. URL: <http://www.pptma.dn.ua/index.php/uk/arkhiv-vipuskiv/za-2015-rik/vipusk-2-2015/211-vikoristannya-internet-resursiv-u-navchanni-anglijskoji-movi> [in Ukrainian].

35. **Beskorsaya Ye. S.** (2015). Modern approaches to forming intercultural competence. *Mir yazykov: rakurs i perspektiva: materialy VI Mezhdunar. nauch. prakt. konf. Tom 4. – The world of languages: angle and perspective: materials of the VI Mezhdunar. scientific. practical conf.* (Minsk, April 22, 2015). Volume 4 (pp. 6–9). Minsk: BGU. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/120873> [in English].

36. **Beskorsa O. S.** (2017). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti navchalnoi diialnosti molodshykh shkolyariv [Psychological and pedagogical features of primary school children's learning activity]. *Teoretychni ta praktychni aspekty rozvytku suchasnoi pedahohiky ta psykholohii: zbirnyk tez naukovykh robit uchasnykiv mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Theoretical and practical aspects of developing modern pedagogy and psychology: a collection of proceedings of the international scientific-practical conference* (pp. 20–23). Lviv: HO „Lvivska pedahohichna spilnota” [in Ukrainian].

37. **Beskorsa O. S.** (2017). Formuvannia profesiino oriyentovanoi fonetychnoi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv anhliyskoi movy v pochatkovii shkoli zasobamy keys-tekhnologii [Developing professionally-oriented phonetic competence of future primary school English teachers by means of case technology]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 9.2 (49.2), 43–48 [in Ukrainian].

38. **Beskorsa O. S.**, Ishutina O. Ye., Lobachova I. M. (2017). Klasyfikatsiia kompiuternykh tekhnologii ta yikh rol u formuvanni anhlomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Classification of computer technologies and their role in the development of English-language communicative competence of primary school children]. *Problemy i perspektyvy sotsialno-ekonomichnoho rozvytku terytorii: Materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Problems and prospects of socio-economic development of territories: Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference* (pp. 99–101). Opole [in Ukrainian].

39. **Beskorsa O. S.** (2019). Filosofskyi dialoh yak metod formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoii shkoly [Philosophical dialogue as a method of developing the communicative competence of the future primary school teacher]. *Profesionalizm pedahoha v umovakh osvitnikh innovatsii: Materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii – Professionalism of the teacher in terms of educational innovations: Proceedings of the III International Scientific and Practical Internet Conference* (pp. 12–14). Sloviansk: Vydavnytstvo „Papyrus” [in Ukrainian].

40. **Beskorsa O. S.**, Havrilova L. H. (2020). Tsyfrova osvitnia komunikatsiia: vyklyky sohodennia [Digital educational communication: today's challenges]. *Metodyka vykladannia yevropeyskoi intehtatsii: Materialy vseukrainskoho naukovo-metodychnoho seminaru. V ramkakh proiektu Erasmus+ napriamu im. Zhana Mone 621046-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE Yevropeiska politychna intehtatsiia: istorychna retrospektyva ta suchasnist – Methods of teaching European integration: Proceedings of the All-Ukrainian scientific-methodological seminar. Within the framework of the project J. Monnet*

Erasmus + 621046-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE European political integration: historical retrospective and modernity (pp. 12–17) [in Ukrainian].

41. **Beskorsa O. S.** (2020). Academic Plagiarism: Reasons and Ways of Preventing. *Perspektyvni napriamy suchasnoi nauky ta osvity: Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Prospective directions of modern science and education: Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conference* (pp. 90–94). Sloviansk: Vydavnytstvo „Papyrus” [in English].

42. **Beskorsa O. S.** (2020). Vydy dystantsiinykh zaniat iz metodyky navchannia inozemnoi movy v pochatkovii shkoli [Types of distance learning classes on the methods of teaching a foreign language in primary school]. *Profesionalizm pedahoha v umovakh osvity innovatsii: Materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii – Professionalism of the teacher in terms of educational innovations: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Internet Conference* (pp. 3–6). Sloviansk: Vydavnytstvo „Papyrus” [in Ukrainian].

43. **Beskorsa O. S.** (2020). Osoblyvosti planuvannia nestandartnykh urokiv inozemnoi movy na pochatkovomu etapi navchannia [Features of planning non-standard foreign language lessons at the primary learning stage]. *Suchasni tekhnolohii rozvytku profesiinoi maisternosti maibutnykh uchyteliv: Materialy IV Mizhnarodnoi internet-konferentsii – Modern technologies for developing professional skills of future teachers: Proceedings of the IV International Internet Conference* (pp. 15–19). Uman [in Ukrainian].

44. **Beskorsa O.** (2021). New Trends in Using E-Platforms for Organizing Distance Learning. *Best Educational Practices: Ukraine, Europe, World : II International Education Forum* (pp. 33–38). Kyiv [in English].

45. **Beskorsa O.** (2021). Training on democratic values for future primary school teachers of English. *Demokratiia ta osvita: vykladannia ta navchannia demokratii v pochatkovii shkoli ta pedahohichnii osviti: Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Democracy and Education: Teaching and Learning Democracy in Primary and Teacher Education: Proceedings of the*

International Scientific and Practical Conference (pp. 20–24). Sloviansk: Vydavnytstvo „Papirus” [in English].

46. **Beskorsa O.** (2021). Onlain opytuvalnyky yak forma interaktsii pid chas dystantsiinoho navchannia v ZVO [Online questionnaires as a form of interaction during distance learning in HEI]. *Teoretyko-praktychni problemy vykorystannia matematychnykh metodiv i kompiuterno-orientovanykh tekhnolohii v osviti ta nauksi: Zbirnyk materialiv III Vseukrayinskoj konferentsii – Theoretical and practical problems of using mathematical methods and computer-oriented technologies in education and science: Proceedings of the III All-Ukrainian Conference* (pp. 3–6). Kyiv [in Ukrainian].

47. **Beskorsa O.** (2021). Elektronni osvitni resursy yak zasib formuvannia tsyfrovoi kultury maibutnoho vchytelia [Electronic educational resources as a means of developing future teachers’ digital culture]. *Avtomatyzatsiia ta kompiuterno-intehrovani tekhnolohii u vyrobnytstvi ta osviti: stan, dosiahnennia, perspektyvy rozvytku: Vseukrainska naukovo-praktychna Internet-konferentsiia – Automation and computer-integrated technologies in production and education: state, achievements, prospects of development: All-Ukrainian scientific-practical Internet conference* (pp. 224–226). Cherkasy [in Ukrainian].

48. **Beskorsa O.** (2021). Servisy LMS platformy Moodle dlia orhanizatsii komunikativnoi vzayemodii v umovakh dystantsiinoho navchannia [LMS services of the Moodle platform for organizing communicative interaction in the conditions of distance learning]. *Suchasni problemy pidhotovky ta profesiinoho udoskonalennia pratsivnykiv sfery osvity: tezy VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Modern problems of training and professional development of educators: Proceedings of the VII International scientific-practical conference* (pp. 19–22). Chernihiv [in Ukrainian].

49. **Beskorsa O.**, Havrilova L., Ishutina O. (2021). Launching the Digital Learning Portal for Primary School Teacher Training. *2021 IEEE International Conference on Smart Information Systems and Technologies (SIST)*, pp. 1–7. DOI: 10.1109/SIST50301.2021.9465882 [in English].

50. **Beskorsa O.** (2021). Vykorystannia vidkrytykh onlain kursiv dlia rozvytku profesiinoi kompetentnosti vchyteliv anhliiskoi movy pochatkovoï shkoly [Using open online courses to develop the professional competence of primary school English teachers.]. *Problemy ta shliakhy realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v suchasniï osviti: Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii – Problems and ways of implementing the competence-based approach in modern education: Proceedings of the II International Scientific and Methodological Conference* (pp. 181–187). Kharkiv [in Ukrainian].

51. **Beskorsa O.** (2021). Kurs „Tsyfrova osvitalia komunikatsiia” u navchalno-metodychnomu zabezpechenni systemy formuvannia tsyfrovoi kultury maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy pochatkovoï shkoly” [The course „Digital educational communication” in the educational and methodological support of the system of developing digital culture of future primary school English teachers]. *Synerhiia formalnoi, neformalnoi ta dualnoi osvity maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi ta pochatkovoï osvity: Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu – Synergy of formal, non-formal and dual education of future specialists in preschool and primary education: Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation* (pp. 143–147). Chernihiv [in Ukrainian].

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ЗМІСТ.....	33
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ, СКОРОЧЕНЬ, СИМВОЛІВ	35
ВСТУП	36
РОЗДІЛ 1. ЦИФРОВА КУЛЬТУРА ЯК СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ФЕНОМЕН.....	54
1.1.Цифрова трансформація суспільства як ключовий чинник реформування сучасної освіти	54
1.2.Поняття цифрової культури у вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі	80
1.3.Структурно-компонентний склад цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи	107
Висновки до розділу 1	144
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	146
2.1.Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов початкової школи у вітчизняній історичній ретроспективі.....	146
2.2.Провідні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в зарубіжних країнах.....	179
2.3.Особливості сучасного етапу підготовки учителів іноземних мов в умовах НУШ	205
Висновки до розділу 2	236
РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА РОЗРОБКА СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	240

3.1. Теоретико-методологічні засади розроблення системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи	240
3.2. Модель системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи	278
3.3. Навчально-методичне забезпечення системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови в початкових класах .	311
3.3.1. Загально-методичний дистанційний курс „Методика навчання іноземної мови (англ.)” для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта	311
3.3.2. Дистанційні курси професійної спрямованості („Країнознавство”, „Англійська мова за професійним спрямуванням”)	319
3.3.3. Дистанційний курс „Цифрова комунікація в освіті”	326
3.3.4. Цифровий портал „Початкова школа: навчання впродовж життя” як цифрове середовище професійної підготовки майбутніх фахівців в системі формування цифрової культури	333
Висновки до розділу 3	342
РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	345
4.1. Діагностика рівнів сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи	345
4.2. Організація та впровадження системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи	377
4.3. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	407
Висновки до розділу 4	433
ВИСНОВКИ.....	436
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	443
ДОДАТКИ.....	523

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ, СКОРОЧЕНЬ, СИМВОЛІВ

АМ – англійська мова

ЗК – загальна компетентність

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІМ – іноземна мова

НМК – навчально-методичний комплекс

НУШ – нова українська школа

ОП – освітня програма

ОПП – освітньо-професійна програма

ПШ – початкова школа

СК – спеціальна компетентність

ФК – фахова компетентність

ЦОР – цифровий освітній ресурс

CLIL – Content-Language Integrated Learning – метод предметно-мовного інтегрованого навчання

ELP – Electronic Learning Platform – електронна освітня платформа

LCMS – Learning Content Management Systems – система управління навчальним контентом та навчальною діяльністю

LMS – Learning Management System – система управління навчальною діяльністю

DigComp – Digital Competence – цифрова компетентність

DigCompEdu – Digital Competence of Educators – цифрова компетентність педагога

MOOC – Massive Open Online Course – масовий відкритий онлайн-курс

NGLE – Next Generation Digital Learning Environment – цифрове освітнє середовище наступного покоління

TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge – метод набуття технологічно-предметно-педагогічних знань

ВСТУП

Динамічний розвиток сучасного суспільства на тлі його цифрової трансформації зумовлює зміну способів взаємодії між людьми, комунікації, навчання і генерування нових знань. Вироблення нових правил поведінки в цифровому середовищі, нові принципи взаємодії, трансформація ціннісних орієнтацій є результатом масштабного використання цифрового контенту та запровадження цифрових технологій. Цифровізація є також однією із сьогочасних тенденцій розвитку освітньої сфери, що спричиняє нові виклики перед закладами вищої педагогічної освіти щодо підготовки фахівців, конкурентоспроможних, компетентних, здатних навчатися впродовж життя, ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність на рівні світових стандартів.

Підготовка майбутніх учителів англійської мови початкової школи має також урахувати тенденції цифровізації, оскільки Концепція Нової української школи в своїй основі передбачає формування інформаційно-цифрової компетентності учнів і не може бути повноцінно реалізованою без сформованості вмінь майбутніх учителів щодо пошуку, обробки, розповсюдження інформації, розроблення цифрових освітніх ресурсів, організації ефективної комунікації, етичного та правового поведіння в цифровому просторі.

Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови початкової школи наразі набуває особливої актуальності, оскільки, по-перше, вивчення іноземної мови з першого року навчання в початковій школі є пріоритетом мовної політики Європейського Союзу, по-друге, англійська мова визнана засобом міжнародного спілкування й розширення міжнародних зв'язків, по-третє, англійська мова є однією із сфер, що дозволяє ефективно застосовувати сучасні цифрові технології.

Основними законодавчими підвалинами цифрової трансформації освітньої системи в Україні стали: „Концептуальні засади розвитку

електронної освіти” (2013) [348], Угода про Асоціацію України з Європейським Союзом (2014) [419], Закон України „Про вищу освіту” (2014) [333], „Цифрова адженда України – 2020” (2016) [433], Концепція Нової української школи (2016) [272], Закон України „Про освіту” (2017) [345], „Положення про національну програму інформатизації” (2020) [342], Розпорядження Кабінету Міністрів України „Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації” (2020) [347], „Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації” (2021) [193], „Рамка цифрової компетентності для громадян України” (2021) [285], „Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти” (2021) [399].

Євроінтеграційні процеси, активне впровадження європейських норм та стандартів у освіті та науці, що наразі є ключовим вектором реформаційних процесів вітчизняної освіти, вимагає врахування основних положень нормативно-правових документів Ради Європи та Європейської Комісії, що мають здебільшого рекомендаційний характер, однак виступають орієнтирами розвитку сучасного суспільства: „Цифрова адженда Європи” (Digital Agenda for Europe) (2010) [504], „Стратегія розумного, сталого та інклюзивного зростання” (Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth) (2010) [518], „Рамка цифрової компетентності для громадян” (DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens) (2016) [502], „Рамка цифрової компетентності педагога” (DigComEdu) (2018) [503], „План дій щодо цифрової освіти” (Action Plan for Digital Education) (2020) [456].

Проблеми цифровізації освіти, запровадження цифрових технологій у навчальний процес на різних ступенях та рівнях освіти висвітлено в дослідженнях Н. Бахмат [12], В. Бикова [68], Л. Гаврілової [114], А. Гуржія [137], Р. Гуревича [135], М. Жалдака [153], С. Карплюк [175], Л. Карташової [177], В. Кухаренка [211], М. Лещенко [220], С. Литвинової [224; 223], Н. Морзе [256; 257; 259], О. Овчарук [276; 277], Л. Панченко [307;

308], Л. Петухової [314; 315], В. Прошкіна [351], З. Рябової [364], С. Семерікова [376], О. Співаковського [396], О. Спіріна [397], Я. Топольник [413], І. Хижняк [428], М. Шишкіної [443], А. Яцишин [455] та ін.

На сьогодні вітчизняними науковцями напрацьовано значний досвід реалізації дистанційного навчання (О. Будник [91], С. Домбровська [147], Л. Карташова [179], В. Кухаренко [211], В. Любарець [236], Ю. Машбиць [244], А. Міненко [250], Н. Морзе [258], О. Муковіз [265], В. Олійник [281], С. Сисоєва [380], Є. Смирнова-Трибульська [261] та ін.).

Аналіз наукових досліджень демонструє, що сучасною тенденцією цифровізації освіти є використання електронних освітніх платформ, що запроваджуються для організації дистанційного навчання здобувачів освіти. Серед іноземних науковців цей напрям досліджують А. Bates [508], С. Bouras [476], М. Brown [482], М. Cacheiro-González [489], R. Fernández [531], M. Piotrowski [599] та ін.

Ґрунтовні наукові розвідки вітчизняних дослідників присвячено вивченню концептуальних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи та формуванню їхньої професійної компетентності: В. Андрієвська [4], Н. Бібик [73], Л. Гаврілова [110], А. Дрокіна [149], Л. Коваль [186], Є. Лодатко [229], В. Олійник [282], Л. Петухова [314], О. Савченко [366], О. Семенов [375], С. Стрілець [402], І. Хижняк [428], Л. Хомич [436], М. Шишкіна [443] та ін.

Історико-педагогічний аналіз становлення іншомовної освіти та підготовки майбутніх учителів іноземних мов виконано В. Безлюдною [16], Н. Бориско [88], І. Волотівською [104], О. Лосєвою [233], І. Костіковою [194; 195], Л. Кравчук [200], Т. Литнською [226], О. Місечко [253], М. Матис [253], О. Околовичем [280], А. Штепурою [447] та ін.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи відображені в роботах О. Бігич [75], Т. Зубенко [162], О. Кміть [184], С. Ніколаєвої [271], І. Пінчук [319], С. Роман [360; 361], М. Сідун [383], О. Троценко [416] (формування методичної компетентності);

І. Костікової [195], Л. Морської [264], О. Рогульської [357] (запровадження інформаційних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов); А. Соломахи [392] (формування цифрової компетентності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи); Л. Гусак (підготовка майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів) [137]; І. Самойлюкевич (формування комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкових класів) [368; 369]; С. Шехавцової (формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов) [442].

У наукових розвідках останніх років репрезентовано низку питань, дотичних до проблеми дослідження, зокрема: формування професійної (професійно-педагогічної) культури (Л. Гончар [127], В. Гриньова [131], В. Стрельников [401], С. Стрілець [402] та ін.), інформаційної (інформаційно-цифрової, цифрової) культури (О. Базелюк [9], Н. Воронова [107], О. Глушак [121; 122], С. Лазоренко [215], Н. Ничкало [270], В. Олійник [282], Є. Пінчук [318], З. Рябова [364], С. Сисоєва [379] та ін.).

Проблеми цифровізації вищої педагогічної освіти, запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку вчителів досліджують іноземні вчені С. Basset [466], А. Bates [467], А. Brown [480], J. de L. Ferreira [533], G. Gavaldon [537], J. Gutierrez-Castillo [541], M. Hofer [548], J. Hung [549], А.-М. Hunt [550], E. Instefjord [553], J. Koskinen [559], R. Krumsvik [560], D. Krutka [561], J. Lavonen [564], A. Martin [572], S. Merk [577], P. Mishra [582], E. Natano [586], A. Olofsson [588], F. Orhan [592], M. Pegrum [596], M. Pierson [597], M. Pimentel [598], Y. Punie [602], N. Strudler [612], E. Vazquez-Cano [618], V. Vitthal [595], Z. Yildirim [620] та ін.

Результати наукових пошуків дали змогу зафіксувати низку *суперечностей*, що виникають між вимогами суспільства до підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи та результатами їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти України:

– між виникненням нового поняття „цифрова культура”, зростаючою потребою на рівні держави її формування серед молоді та обмеженістю теоретичних надбань щодо сутності і структурно-компонентного складу цього поняття в теорії професійної освіти;

– між необхідністю розвитку цифрового складника професійної культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи та відсутністю науково обґрунтованих підходів щодо створення цілісної системи формування цифрової культури в процесі професійної підготовки;

– між стрімким розвитком цифрових технологій та неготовністю майбутніх учителів англійської мови початкової школи до їх використання в освітній та подальшій професійній діяльності;

– між розширенням можливостей використання сучасних цифрових технологій і недостатньою розробленістю методичного супроводу щодо їх застосування майбутніми вчителями англійської мови початкової школи в умовах освітнього процесу та професійної діяльності.

Виявлені суперечності й науково-практичні потреби їх розв’язання, а також урахування недостатньої дослідженості означених вище проблем та доцільності їх розроблення зумовили вибір теми дисертаційної роботи – **„Теорія і практика формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи”**.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” в межах комплексної теми дослідження „Професіоналізм педагога: теоретичні і методичні аспекти” (номер державної реєстрації – 0115U003313), а також проєкту „Україна – ЄС: міжкультурна комунікація в освіті” (620354-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE) за напрямом Jean Monnet Module програми Erasmus+. Тему дисертаційної роботи

затверджено Вченою радою ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” (протокол № 8 від 30 червня 2020 р.).

Об’єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Предмет дослідження – система формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретичних і практичних засад, розробці та експериментальній перевірці ефективності системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Відповідно до предмета та мети дослідження сформульовані такі **завдання**:

1. Розкрити сучасний стан цифрової трансформації суспільства та освіти, проаналізувати нормативно-правові документи, що визначають ключові напрями цифровізації освіти.

2. Проаналізувати сутнісні характеристики основних дефініцій дослідження, визначити зміст поняття „цифрова культура майбутнього вчителя англійської мови початкової школи”, охарактеризувати його структурно-компонентний склад.

3. Вивчити особливості професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в історичній ретроспективі та на сучасному етапі реформування вітчизняної системи освіти.

4. Здійснити аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи та виокремити провідні тенденції.

5. Теоретично обґрунтувати та змодельовати систему формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

6. Розробити навчально-методичне забезпечення системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

7. Діагностувати рівні сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на основі виокремлених критеріїв та показників, схарактеризувати етапи впровадження змодельованої системи.

8. Експериментально перевірити ефективність системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, проаналізувати результати її впровадження.

Концепція дослідження полягає в оновленні підходів та вимог до професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи, що зумовлено впливом цифрових трансформацій на всі сфери життєдіяльності суспільства, реформуванням системи освіти в Україні, інтеграцією в європейський освітній простір. Вагомого значення в цьому процесі набуває широке запровадження цифрових технологій в освітній процес, формування індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента, розширення способів здійснення комунікативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Основні концептуальні положення визначають стратегію й тактику розробки наукової проблеми формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, що ґрунтуються на методологічному, теоретичному й практичному концептах.

Методологічний концепт визначає превалювання системного, культурологічного, холістичного, аксіологічного, особистісного, праксеологічного, ресурсного, середовищного, компетентнісного *підходів* у їх інтегральній єдності із *принципами* загальнодидактичними (науковості, систематичності та послідовності, інтеграції теорії і практики, свідомості й активності, міжпредметних зв'язків, критичного самооцінювання, самовдосконалення й саморозвитку) та специфічними (принцип відкритої освіти, дотримання академічної доброчесності, конвергентності, візуалізації засобами цифрових технологій, комунікативності та дотримання культури поведінки в інтернеті, принципи дистанційного навчання). Одна із провідних ідей дослідження полягає в обґрунтуванні потреби в залученні до процесу

формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи психолого-педагогічних теорій навчання (біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм, коннективізм, теорія саморегульованого навчання).

Теоретичний концепт дослідження забезпечено положеннями провідних педагогічних теорій, що надало змогу визначити сутність основних дефініцій дослідження, а саме: поняття *цифрової культури* як системну сукупність якостей особистості, що характеризується усвідомленням власних інформаційних потреб, прагненням до здійснення пошуку інформації, виконанням активних дій щодо її обробки та використання, знаннями, вміннями і практичним досвідом використання інформаційно-комунікаційних технологій, правилами та нормами поведінки в цифровому середовищі; поняття *цифрових технологій* як засобів навчання будь-якого типу, що зберігаються на цифрових носіях, розповсюджуються через інформаційні мережі, відтворюються на електронних технічних приладах; поняття *цифрового контенту* як видів інформації (текст, графіка, звук, аудіо, відео), що представлена в цифровому форматі, може зберігатися та розповсюджуватися в мережі Інтернет; поняття *цифрової комунікації* як обміну повідомленнями в онлайн-середовищі з використанням різних цифрових технологій (відеозустрічі, телефонні дзвінки, електронне листування, месенджери, форуми, чати, вебсайти тощо). Уточнення вихідних дефініцій уможливило розуміння проблеми дослідження, проведення аналізу фактів і явищ, на основі яких визначено поняття цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Розроблено систему формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, що складається з концептуально-цільового, змістового, технологічного, оцінно-рефлексивного блоків. Результатом реалізації системи є позитивна динаміка в рівнях сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, яка визначається як сукупність особистісних якостей фахівця, що

характеризуються усвідомленням цінностей цифрової епохи та власних потреб в оволодінні знаннями, уміннями, навичками, практичним досвідом використання цифрових технологій для ефективної цифрової комунікації під час реалізації професійної діяльності, у тому числі англійською мовою як засобом розширення сфери професійної взаємодії в сучасному цифровому світі.

Практичний концепт системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи забезпечено:

– оновленням змісту навчальних дисциплін підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи, зокрема загально-методичного курсу „Методика навчання іноземної мови (англ.)” підготовки здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, навчальних дисциплін професійної спрямованості „Країнознавство”, „Англійська мова за професійним спрямуванням”; розробленням та запровадженням дистанційного курсу „Цифрова комунікація в освіті”, розміщеного в LMS-платформі Moodle, що дозволило забезпечити усвідомлення цінностей цифрової комунікації, особливостей її організації та здійснення, розвиток навичок комунікативної поведінки в цифровому середовищі та нетикету, нетворкінгу, реалізувати принципи комунікативності та дотримання культури поведінки в інтернеті, принципи дистанційного навчання;

– розробленням та застосуванням навчального посібника „Цифрові освітні ресурси для уроків англійської мови в початковій школі” з рекомендаціями щодо практичного застосування цифрових технологій, зокрема цифрових освітніх ресурсів різних типів та цифрового контенту в навчанні англійської мови дітей молодшого шкільного віку;

– визначенням педагогічних умов формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, серед яких: оновлення змісту професійно орієнтованих дисциплін підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи відповідно до тенденцій цифровізації

освіти; розвиток мотивації до формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи; створення вебсередовища дистанційного навчання майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова), розроблення та підтримка дистанційних курсів професійно орієнтованих дисциплін; надання майбутнім учителям англійської мови початкової школи необхідного комплексу знань, умінь і навичок роботи з цифровими технологіями та цифровим контентом; організація ефективної цифрової комунікації учасників освітнього процесу, розвиток нетикету та цифрової колаборації;

– виокремленням комплексу методів формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, серед яких загальнодидактичні (проектні, проблемно-пошукові, інтерактивні, творчі) та специфічні (цифрової візуалізації, CLIL, ТРАСК, електронного портфоліо).

Практична реалізація теоретично обґрунтованої та розробленої системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи передбачала дотримання відповідних етапів (аналітико-констатувальний, змістово-організаційний, діагностико-результативний) її впровадження і спрямовувалася на кінцевий результат – підвищення рівня цифрової культури майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) як визначального чинника їхнього професійного розвитку на сучасному етапі цифрової трансформації освіти.

Для досягнення поставленої мети й виконання завдань на різних етапах наукового пошуку використано комплекс **методів дослідження**:

теоретичні: системний теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної, лінгвістичної літератури, дисертаційних робіт з проблеми дослідження, нормативно-правових та законодавчих документів для визначення поняттєво-термінологічного апарату; вивчення й узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду з питань цифровізації освіти та професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової

школи; моделювання для графічного зображення системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи;

емпіричні: діагностичні (педагогічне анкетування, бесіди, експертне опитування, тестування, спостереження за процесом використання цифрових технологій і створення електронних освітніх ресурсів); педагогічний експеримент для з'ясування ефективності розробленої системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи;

статистичні методи: кількісний та якісний аналіз і перевірка достовірності результатів експериментальної роботи, реалізовані з використанням методів експертного оцінювання якості розробленого інструментарію, показників коефіцієнта α Кронбаха для визначення внутрішньої узгодженості розробленого інструментарію, t-критерію Стьюдента для перевірки статистичної значущості результатів наукового дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів полягають у тому, що *вперше:*

- теоретично обґрунтовано та розроблено систему формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи як цілісну, керовану сукупність блоків (концептуально-цільового, змістового, технологічного, оцінно-рефлексивного), що враховує потреби та вимоги цифровізації освіти, зокрема збільшення ваги дистанційного навчання, концептуальні зміни, спричинені впровадженням Нової української школи, з метою загальнодидактичного, навчально-методичного та інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова);

- схарактеризовано педагогічні умови реалізації системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи (оновлення змісту професійно орієнтованих дисциплін підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи відповідно до тенденцій цифровізації освіти; розвиток мотивації до формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи; створення

вебсередовища дистанційного навчання майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова), розроблення та підтримка дистанційних курсів професійно орієнтованих дисциплін; надання майбутнім учителям англійської мови початкової школи необхідного комплексу знань, умінь і навичок роботи з цифровими технологіями та цифровим контентом; організація ефективної цифрової комунікації учасників освітнього процесу, розвиток нетикету та цифрової колаборації);

– розроблено періодизацію професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи, що включає такі етапи: прелімінарний (1805–1930), реформаційно-пошуковий (1931–1947), науково-пошуковий (1948–1983), експериментальний (1984–1990), інформаційно-реформаційний (1991–1999), євроінтеграційний (2000–2016), цифровий (2017 – до тепер);

уточнено:

– сутність понять „цифрова компетентність”, „цифрова грамотність”, „інформаційна культура”, „кіберкультура”, „цифрові технології”, „цифрова комунікація”, „цифровий контент”, „цифрова культура майбутніх учителів англійської мови початкової школи”;

– структуру цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи в єдності чотирьох компонентів: мотиваційно-аксіологічного, когнітивного, діяльнісно-технологічного, рефлексивного;

– специфічні принципи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи (принцип відкритої освіти, дотримання академічної доброчесності, конвергентності, візуалізації засобами цифрових технологій, комунікативності та дотримання культури поведінки в інтернеті, дистанційного навчання);

– специфічні методи формування досліджуваного педагогічного явища (цифрової візуалізації, CLIL, ТРАСК, метод електронного портфолію);

– критерії та показники діагностування рівнів сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи;

удосконалено форми і методи професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта з використанням цифрових технологій; діагностичний інструментарій вимірювання сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи;

набули подальшого розвитку наукові уявлення про: методологічні підходи до сучасної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності та застосуванням цифрових технологій; модернізацію підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в умовах цифрової трансформації освіти, зокрема зміст, форми та шляхи здійснення цифрової комунікації.

Практичне значення дослідження визначено розробленням і впровадженням у практику роботи закладів вищої педагогічної освіти системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Розроблено навчально-методичне забезпечення означеної системи, до якого ввійшли:

– дистанційний курс „Методика навчання іноземної мови (англ.)”, розміщений на LMS-платформі Moodle ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”, що дозволяє майбутнім фахівцям спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) набути теоретичних знань та практичних навичок ефективного використання цифрових технологій в освітньому процесі початкової школи;

– дистанційні курси професійної спрямованості „Країнознавство”, „Англійська мова за професійним спрямуванням”, розроблені на базі LMS-платформи Moodle ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” та націлені на опановування вмінь використовувати цифровий іншомовний контент, трансформувати його, змінювати обсяг та форму подальшого пред’явлення;

– дистанційний курс „Цифрова комунікація в освіті”, створений з метою надання теоретичних знань та практичних навичок з академічної міжкультурної комунікації в умовах цифрового середовища;

– цифровий портал „Початкова школа: навчання впродовж життя” як цифрове середовище професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта, що є відкритим цифровим простором реалізації системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи;

– навчальний посібник „Цифрові освітні ресурси для уроків англійської мови в початковій школі” з рекомендаціями щодо практичного застосування цифрових технологій та створення цифрових освітніх ресурсів навчання англійської мови в початкових класах.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес таких закладів вищої освіти: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (довідка №01-28/666 від 28.05.2021 р.), Державний вищий навчальний заклад „Донбаський державний педагогічний університет” (довідка №68-21-313/1 від 18.05.2021 р.), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (довідка №132 від 03.06.2021 р.), Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка (довідка №961 від 28.05.2021 р.), Бердянський державний педагогічний університет (довідка №57-01/683 від 10.06.2021 р.), Національний університет „Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка (довідка №17 від 17.06.2021 р.), Комунальний заклад „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” (довідка №01-13/337 від 24.05.2021 р.), Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (довідка №903/01 від 23.06.2021 р.).

Особистий внесок здобувача в працях, опублікованих у співавторстві, полягає в: розробленні ідеї та структури видання, описі структури та вимог щодо оформлення курсових робіт з методики навчання англійської мови в початковій школі, укладанні переліку тем курсових робіт [19]; аналізі

цифрових освітніх ресурсів, що використовуються на уроках англійської мови в початковій школі [55]; проведенні аналізу ключових понять дослідження, здійсненні огляду методичної літератури з питань упровадження технології динамічного читання, розробленні вправ для формування читацької компетентності молодших школярів [59]; огляді психолого-педагогічної та науково-методичної літератури вітчизняних та іноземних авторів, визначенні бар'єрів, які виникають під час вивчення іноземної мови, та характеристики шляхів їх подолання в умовах сучасних закладів вищої освіти [57]; узагальненні зарубіжного досвіду щодо створення відкритого електронного середовища підготовки вчителів початкової школи [112]; визначенні ключових форм цифрової комунікації в освіті [58]; визначенні умов формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, розробленні опитувальників для проведення експерименту щодо ефективності впровадження прагматичного підходу в практичну підготовку майбутніх учителів початкової школи [569]; виявленні тенденцій розвитку та виокремленні критеріїв періодизації становлення медіаосвіти в Канаді, характеристики різних видів медіазасобів [614]; виокремленні та аналізі функціональних особливостей цифрового освітнього середовища майбутнього покоління, характеристики кластерів цифрового простору підготовки майбутніх учителів початкової школи [112]; обґрунтуванні актуальності проблеми розроблення дистанційних курсів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, аналізі науково-теоретичних джерел щодо визначення підходів та принципів впровадження дистанційного навчання [544]; аналізі англійських літературних джерел, інтерпретації результатів теоретичних розвідок з проблеми формування трансмедійної компетентності майбутніх учителів початкової школи [545]; визначенні сутності методу предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), теоретичному аналізі досліджень, розробленні технології впровадження методу предметно-мовного інтегрованого навчання в підготовку майбутніх учителів англійської мови початкової школи [472]; аналізі нормативно-

правових документів і наукових джерел, класифікації комп'ютерних технологій [56]; визначенні сутності сучасної цифрової комунікації, окресленні ефективних форм освітньої цифрової комунікації [54]; теоретичному обґрунтуванні актуальності розробки нового типу цифрових освітніх ресурсів, що відповідають концепції цифрового навчального середовища наступного покоління, укладанні опитувальників для визначення ефективності запровадження цифрового освітнього порталу [543].

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення і практичні результати дослідження доповідалися й отримали позитивну оцінку на засіданнях, теоретичних і методичних семінарах кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” (упродовж 2015–2021 рр.); на науково-практичних конференціях, форумах, круглих столах, симпозіумах, семінарах різного рівня, зокрема: *Міжнародних – „Proceedings of Academic Science”* (Софія, Болгарія, 2014), „Мир языков: ракурс и перспектива” (Мінськ, Білорусь, 2015), „Педагогіка і сучасні аспекти фізичного виховання” (Краматорськ, 2015), „Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы” (Мінськ, Білорусь, 2016), „Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи” (Запоріжжя, 2016), „Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення нової української школи” (Київ, 2016), „Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології” (Львів, 2017), „Проблеми і перспективи соціально-економічного розвитку територій” (Ополе, Польща, 2017), „Рідне слово в етнокультурному вимірі” (Дрогобич, 2017), „Сучасна початкова освіта: проблеми, теорія, практика” (Дрогобич, 2017), „Social and Economic Aspects of Education in Modern Society” (Варшава, Польща, 2018), „Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій” (2017, 2018, 2019, 2020), Міжнародний інформаційний тиждень програми ЄС Еразмус+ в Україні (Київ, 2019), „Innovative Environments for Strengths-Based English Teaching & Learning” (Слов'янськ, 2019), Освітній симпозіум „Роль освіти в епоху дезінформації та технологічного прогресу” (Київ, 2019), The International

Conference on History, Theory and Methodology of Learning (Кривий Ріг, 2020), „Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів” (Умань, 2020), II International Education Forum „Best Educational Practices: Ukraine, Europe, World” (Київ, 2021), „Advances in Economics, Law and Education Research” (Київ, 2021), „Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти” (Чернігів, 2021), IEEE International Conference on Smart Information Systems and Technologies (Нур-Султан, Казахстан, 2021), Virtual International Conference on Teaching and Learning Democracy in Primary School and in Teacher Education (Драммен, Норвегія, 2021), „Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті” (Харків, 2021); *Всеукраїнських* – „Інформаційно-комунікаційні технології у формуванні фахових компетентностей учителів початкових класів: реалії та перспективи” (Слов’янськ, 2014), Всеукраїнський науково-методичний семінар з сучасних проблем методики викладання іноземних мов, лінгвістики та перекладу „Мовна освіта в європейському контексті” (Слов’янськ, 2017), „Інновації в освіті та педагогічна майстерність учителя-словесника” (Суми, 2017), „Теоретико-практичні проблеми використання математичних методів і комп’ютерно-орієнтованих технологій в освіті та науці” (Київ, 2018, 2021), „Перспективні напрями сучасної науки та освіти” (Слов’янськ, 2019, 2020, 2021), Всеукраїнський науково-методичний семінар „Методика викладання європейської інтеграції” (Глухів, 2020), „Психолого-педагогічні аспекти творчості Василя Стефаника” (Івано-Франківськ, 2021), „Автоматизація та комп’ютерно-інтегровані технології у виробництві та освіті: стан, досягнення, перспективи розвитку” (Черкаси, 2021), „Синергія формальної, неформальної та дуальної освіти майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти” (Чернігів, 2021).

Публікації. Основні положення дисертаційної праці відображено в 51 публікації (із них 36 одноосібних), зокрема: 1 одноосібна монографія; 1 розділ колективної монографії; 4 навчально-методичних посібника; 18 статей в наукових фахових видання України; 8 статей в періодичних виданнях

зарубіжних країн та виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз Web of Science і Scopus; 19 публікацій в інших виданнях, збірниках наукових праць.

Кандидатська дисертація на тему „Формування стилю навчальної діяльності старшокласників загальноосвітніх шкіл” зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання була захищена у 2013 році в спеціалізованій вченій раді Д 64.053.04 в Харківському національному педагогічному університеті Г. С. Сковороди. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (623 найменування, 167 із них – іноземною мовою), 15 додатків на 95 сторінках. Робота містить 30 таблиць та 46 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 617 сторінок, основний текст викладено на 407 сторінках рукопису.

РОЗДІЛ 1.

ЦИФРОВА КУЛЬТУРА ЯК СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ФЕНОМЕН

1.1.Цифрова трансформація суспільства як ключовий чинник реформування сучасної освіти

Сучасне суспільство перебуває на стадії інформаційного розвитку, що позначається на цифровізації всіх сфер життєдіяльності людини – виробництві товарів, наукових дослідженнях, освіті, медицині, культурі, побуті тощо. Тенденціями щодо цифровізації суспільства в глобальному контексті є: розвиток штучного інтелекту, доповненої реальності, мобільних технологій, хмарних технологій, криптовалют, телемедицини, систем захисту баз даних та протидії кіберзлочинності, розроблення та використання чат-ботів, електронних баз даних тощо.

Процеси цифровізації українського суспільства значно прискорилися після підписання Україною Угоди про Асоціацію з Європейським Союзом, а основні цілі розвитку інформаційного суспільства в Україні до 2020 р. починають узгоджуватися з європейськими орієнтирами розвитку, зокрема з положеннями ініціативи „Цифровий порядок денний для Європи” (Digital Agenda for Europe) (2010) [504], прийнятої в рамках європейської стратегії економічного розвитку „Європа 2020: стратегія розумного, сталого та інклюзивного зростання” (Europe 2020 Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth) (2020) [518]. Серед пріоритетних сфер у даному документі визначено підвищення комп’ютерної (цифрової) грамотності й навичок, доступність цифрових послуг. Виходячи із попереднього документа, 2016 р. розроблено Проєкт “Цифрова адженда України – 2020” [433], який розвиває ключові положення європейської стратегії розвитку цифрового суспільства. Серед змін, запланованих в освітній галузі нашої країни, підкреслено актуальність формування цифрової грамотності (Digital Literacy) та цифрової компетентності (Digital Competence) як ключової для повноцінного життя та діяльності. І хоча термін дії цих документів завершився наприкінці 2020 р., ми

не можемо не враховувати положення, які в них викладено, адже вони є важливими імперативами розвитку сучасного суспільства. Цифрова трансформація в документі „Цифрова адженда України” (2016) визначена одним із ключових цифрових трендів, вона є підґрунтям для розроблення інновацій, вироблення нових цінностей та властивостей. Цифрова трансформація розглядається не як ціль, а як інструмент розвитку суспільства та економіки, як можливість переходу країни на більш високий рівень розвитку та представлення її на світовому економічному ринку. Під цифрову трансформацію підпадають усі види діяльності, у яких беруть участь громадяни країни, що призводить до появи нових систем виробництва товарів та послуг [433].

До наукового обіходу введено цілу низку нових понять, що функціонують в сучасному цифровому світі, зокрема: цифрове громадянство, цифрові споживачі, електронна демократія, цифрова держава, цифрова безпека, цифрова освіта. Розглянемо ці поняття більш детально для глибшого розуміння їхньої ролі в запровадженні цифрових інновацій та розвитку трансформаційних процесів, що позначаються на цифровізації системи освіти.

Цифрове громадянство вважається свідомим використанням технологій будь-яким користувачем комп'ютерів, інтернету та цифрових приладів для взаємодії із суспільством на різних рівнях [561]. Питання цифрового громадянства широко обговорюється світовою спільнотою в різних контекстах, а саме: визначення ідентичності особистості у результаті користування цифровими технологіями; розширення можливостей професійного розвитку в цифровому просторі; долучення до участі в житті громади та організація комунікативної взаємодії шляхом використання цифрових технологій.

Поняття цифрового громадянства тісно пов'язане зі споживанням послуг, що розповсюджуються в електронній формі через глобальну мережу Інтернет. Тому О. Овчарук стверджує, що бути цифровим громадянином означає бути цифровим споживачем [277]. У своєму дослідженні іноземні

вчені F. Cochoy, Ch. Licorre, M. P. McIntyre, N. Sörum висвітлюють питання дигіталізації сфери споживання в широкому сенсі, фокусуючись на соціальних, культурних, політичних та гендерних наслідках. Учені стверджують, що цифрова ринкова інфраструктура, що функціонує на сьогодні в світі, впливає на формування поведінки цифрового споживача і, як наслідок, цифрової культури споживання [456].

Тісно корелює з поняттям цифрового споживання поняття інформаційної (цифрової) безпеки. У сучасній науці наявною є низка визначень поняття безпеки та безпечного поводження в глобальній мережі Інтернет, зокрема: інтернет-безпека, комп'ютерна безпека, цифрова безпека, інформаційна безпека, кібербезпека. Спільним у всіх дефініціях щодо безпеки є наявність двох основних точок зору: по-перше, цифрова безпека розглядається як важливий компонент захищеності всієї країни в умовах розвитку глобалізованого світу, який спричиняє нові загрози та чинить деструктивний вплив на функціонування багатьох державних систем, тому питання гарантування цифрової безпеки має вирішуватися на рівні політичного управління країною; по-друге, цифрова безпека вважається складовою цифрової компетентності громадян, під якою розуміють відповідальне користування цифровими технологіями, які проникають у повсякденну реальність і змінюють спосіб життя людей, а саме: захист цифрового контенту, безпечне користування і обмін інформацією, знання правил цифрового споживання сервісів та товарів, уміння захистити себе від небезпеки, яку цифрові технології можуть чинити фізичному та психічному здоров'ю тощо [285].

Цифрове громадянство та цифрове споживання вимагають підвищення рівня освіченості громадян в галузі користування інформаційно-комунікаційними технологіями та внесення багатьох змін, що торкаються всіх сфер життєдіяльності людей. Ці питання є предметом уваги багатьох науковців та чисельних міжнародних організацій. Так, Всесвітній економічний форум (World Economic Forum) є міжнародною організацією, що

опікується проблемами долаття економічних криз, підвищення економічного розвитку країн світу та запровадження ефективного реформування. Починаючи від 2016 р., коли у світі почали гостро підніматися питання становлення та розвитку цифрового суспільства, Всесвітній економічний форум проводить щорічний моніторинг серед європейських країн щодо їхньої цифрової трансформації та цифрової конкурентоспроможності. У звіті, виданому в березні 2020 р., зазначено, що відповідно до Індексу цифрової економіки та суспільства (The Digital Economy and Society Index – DESI), показниками якого є сформованість у населення країни навичок користувачів інтернету, користування громадянами інтернет сервісами та онлайн-транзакціями, цифровізація бізнесу, розбудова цифрової держави – цифрових державних послуг, такі країни як Фінляндія, Естонія і Данія мають найвищий рейтинг серед країн-членів Європейського Союзу в сфері користування громадянами онлайн-послугами та за рівнем сформованості їхніх цифрових навичок [519].

Саме розвиток ринку державних послуг, що функціонує з використанням глобальної мережі Інтернет, призвів до появи такого поняття як цифрова держава, яке передбачає оцифрування сфери державних послуг країни, оновлення законодавчої бази, технічне забезпечення функціонування цих послуг та захист електронних даних. Така цифрова трансформація країни торкається не лише сфери надання адміністративних послуг, а й сфери освіти, охорони здоров'я, бізнесу [1].

Одним із центральних понять цифрової держави є електронна демократія, що на думку вітчизняних (Н. Грицяк, С. Соловйов [133]) та іноземних (R. Lindner, G. Aichholzer [565]) науковців, потрактовується у вузькому та широкому сенсі. У вузькому сенсі електронна демократія передбачає використання цифрових технологій для реалізації прав громадян на отримання послуг від державних установ. Це саме той аспект, який швидко розвивається в сучасному суспільстві на загальнодержавному та місцевому рівнях через запровадження системи надання е-консультацій громадянам,

підписання електронних петицій, написання електронних заяв тощо [1]. У більш широкому сенсі е-демократія, як чинник розвитку сучасного інформаційного суспільства та становлення демократичної держави, вважається процесом залучення всіх громадян до спільного вирішення завдань через використання інформаційно-комунікаційних технологій. Дослідники R. Lindner і G. Aichholzer, вивчаючи процеси електронної демократизації суспільства, наголошують на важливій ролі соціальних мереж, які активно обговорюються дослідниками і політичними діячами, оскільки актуальність використання соціальних мереж для організації політичної комунікації має значний потенціал залучення громадян до е-участі в управлінні громадою та державою загалом [565].

На сьогодні Україна має певні досягнення в процесі розбудови цифрової держави. Починаючи від 1998 р., в Україні розпочато комплексну реалізацію завдань щодо інформатизації суспільства, що має нормативно-правове підґрунтя. У 1998 р. прийнято Закон України „Про національну програму інформатизації”, останні зміни до цього закону були внесені в 2012 р. [342]. Метою національної програми інформатизації України стало своєчасне поінформування громадян через використання інформаційно-комунікаційних технологій та забезпечення інформаційної безпеки на національному рівні [342]. Реалізованим проєктом національної програми інформатизації вважається створення та функціонування Української науково-освітньої телекомунікаційної мережі УРАН на засадах інформаційного суспільства, що сприяло залученню України до глобального інформаційного простору [422].

У вересні 2019 р. в Україні було створено Міністерство цифрової трансформації, головною метою діяльності якого є реалізація державної політики в сфері цифровізації, створення електронних відкритих інформаційних ресурсів на національному рівні, розвиток системи надання адміністративних та публічних електронних послуг громадянам України, розвиток цифрової грамотності населення [251].

Проблема розвитку цифрової компетентності громадян є ключовою у розбудові цифрового суспільства у всіх європейських країнах, про що свідчать результати дослідження, проведеного Всесвітнім економічним форумом та виданого у звіті щодо вимірювання індексу цифрової економіки та цифрового суспільства. Так, перші позиції в рейтингу країн, у яких громадяни мають високий рівень сформованості цифрової компетентності, посідають Нідерланди та Фінляндія. У цих країнах кількість населення, яка має базові цифрові навички, становить близько 58%. Результати дослідження також доводять, що найбільш активними користувачами цифрових технологій є молоді люди віком від 16 до 24 років, 97% з яких є учасниками формальної освіти [519]. Хоча з початком пандемії Covid-19, відповідно до дослідження Всесвітнього економічного форуму, кількість інтернет-користувачів значно збільшилась і сягнула близько 85% від загальної кількості населення країн Європи, це не позначилося на якісних показниках їхньої сформованості, які збільшилися лише на 3% [519]. Тому перехід усіх сфер діяльності сучасного суспільства в цифрову площину, який посилюється із початком пандемії Covid-19 значно актуалізував проблему формування цифрової грамотності і цифрової компетентності громадян.

Міністерством та Комітетом цифрової трансформації України також проведено дослідження щодо рівня сформованості цифрової грамотності громадян України, результати якого засвідчили, що близько 40% населення віком від 18 до 70 років мають показник сформованості цифрової компетентності нижче базового, близько 15% загалом не володіють цифровими навичками. Інше опитування організоване Міністерством та Комітетом цифрової трансформації України мало на меті з'ясувати зацікавленість і готовність громадян до навчання цифровим навичкам та дозволило встановити такі показники: лише 47% населення України вважає навчання цифрової грамотності актуальним в сучасних умовах життя [251]. Однак, загальновідомим є той факт, що особистість не може бути успішною в цифровому суспільстві, не опанувавши цифрові навички.

Дослідники, які вивчають різні аспекти цифрової трансформації суспільства, однак в своєму визначенні ролі *цифрової освіти*, адже цифрове громадянство, споживання електронних послуг, безпечне поведіння в цифровому середовищі вимагає підвищення рівня цифрової грамотності та цифрової компетентності громадян, оскільки вони є не лише засобом покращення суспільного життя а й безпосередньо впливають на економічний та соціальний розвиток країни. Поняття „цифрова освіта” має кілька синонімічних понять, одним із яких є „електронна освіта” („e-освіта”). Розглянемо більш детально ці поняття для визначення подальших перспектив використання однієї із цих категорій у світлі нашого дослідження.

Поняття електронної освіти вперше в Україні почало обговорюватися після оприлюднення Міністерством науки і освіти України для обговорення проєкту „Концептуальні засади розвитку електронної освіти” у лютому 2013 р. У проєкті концептуальних засад електронна освіта визначена як один із засобів розвитку інформаційного суспільства, запровадження якої позитивно позначається на оновленні форм, методів та технологій навчання і викладання дисциплін, а також надання доступу до освіти на всіх рівнях й у різних типах закладів, що дозволяє здобувачам побудувати власну траєкторію навчання та сприяє формуванню в них навичок ХХІ ст. [348]. На жаль, Концепція не була прийнята, однак її можна вважати підґрунтям подальшого розвитку електронної освіти в Україні, адже початок створення напрацювань на правовому рівні якісно позначився на розвитку інформаційного права та становленні цифрового суспільства загалом.

Досягненням України на нормативно-правовому рівні можна вважати прийняття Стратегії розвитку інформаційного суспільства [400]. До переліку основних форм освіти введено поняття „електронна освіта” (e-освіти) як форма отримання освіти, що здобувається з використанням виключно інформаційно-комунікаційних технологій, що вперше обґрунтовано на рівні чинного законодавства. Визначення цього поняття є достатньо широким, відкриває науковцям поле для дослідження та подальшого його уточнення.

Щодо міжнародного досвіду активного переходу до е-освіти цей процес розпочався в 2000 р. після підписання Європейською Комісією Плану дій щодо електронної освіти. У цьому документі електронна освіта визначається як процес використання мультимедійних технологій та інтернету для покращення якості навчання через надання доступу до ресурсів та сервісів, а також через віддалений обмін та співпрацю [613, с. 2]. Головними завданнями запровадження е-освіти стали прискорення розгортання в Європейському Союзі інфраструктури е-освіти та активізація навчання на всіх освітніх рівнях шляхом формування універсальної цифрової грамотності здобувачів та надання можливості педагогічним працівникам отримати належну підготовку, зокрема щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Тому, узагальнюючи викладені вище позиції, слід зазначити, що поняття „електронної освіти” на нормативно-законодавчому рівні як в контексті національного, так і міжнародного становлення інформаційного суспільства, визначено як організацію освітнього процесу шляхом запровадження інформаційно-комунікаційних технологій та надання вільного доступу до освітніх ресурсів.

Слід також зазначити, що активний розвиток системи електронної освіти в європейських країнах продовжується і сьогодні, проте, змін зазнав понятійний апарат, зокрема у „Плані дій щодо цифрової освіти” [456] поняття електронної освіти вже не використовується, а, натомість, вживається поняття „цифрова освіта”. Виникнення цифрової освіти є результатом еволюції сучасного суспільства, оскільки процеси цифровізації під впливом технічних та технологічних інновацій позначилися на багатьох аспектах життєдіяльності. Тому визначення цифрової освіти включає два взаємопов’язані аспекти, що характеризують стратегію розвитку освіти в Європейському Союзі: по-перше, розробка та запровадження широкого арсеналу цифрових технологій задля підвищення якості освіти та розширення доступу до освітніх ресурсів та послуг, цифрова освіта реалізується через систему онлайн, дистанційного та змішаного навчання; по-друге, цифрова

освіта сприяє формуванню цифрових компетентностей задля ефективного навчання, здійснення професійної діяльності, забезпечення успішного існування в світі, що переважно керується цифровими технологіями.

Із огляду на необхідність узгодження основних законодавчих документів із європейськими для реалізації перспективи набуття Україною повноправного членства в Європейському Союзі, урядом країни здійснено кілька заходів на шляху до цифрової трансформації. Зокрема, до широкого вжитку на законодавчому рівні введено поняття цифрової освіти. У Розпорядженні Кабінету Міністрів України „Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. та затвердження плану заходів щодо її реалізації” поняття цифрової освіти визначено як „об’єднання різних компонентів і найсучасніших технологій завдяки використанню цифрових платформ, впровадженню нових інформаційних та освітніх технологій, застосуванню прогресивних форм організації освітнього процесу та активних методів навчання, а також сучасних навчально-методичних матеріалів” [347]. Тож, ефективне вирішення проблеми розбудови цифрового суспільства можливе лише шляхом модернізації системи освіти та її осучаснення в умовах глобалізаційних процесів.

Із огляду на проведений аналіз нормативно-правових документів, у яких висвітлюються питання трактування понять „електронна освіта” та „цифрова освіта”, ми вважаємо за доцільне у світлі нашого дослідження використовувати поняття цифрової освіти, оскільки воно є більш сучасним та відповідає вимогам цифрової трансформації суспільства, є адаптованим на законодавчому рівні до тенденцій розвитку європейських країн. До того ж, важливим аспектом цифрової освіти є формування цифрових компетентностей громадян. Державні програми багатьох країн світу фокусуються на формуванні цифрової грамотності свого населення задля підвищення рівня конкурентоспроможності на ринку праці. Європейською комісією затверджено документ „План дій щодо цифрової освіти” (Digital Education

Action Plan) (2020), який окреслив завдання цифрової освіти в контексті цифрової трансформації суспільства, які мають бути реалізовані до 2027 р. Цей документ є закликом до всіх європейських країн про посилення кооперації в питаннях обміну досвідом щодо дигіталізації системи освіти у період пандемії Covid-19 та розбудови системи цифрової освіти [506]. Новий план дій має два стратегічних пріоритети: 1) розвиток цифрової екосистеми, що вимагає розбудову інфраструктури цифрової освіти, формування цифрової компетентності педагогічних працівників, розробку цифрового навчального контенту, електронних ресурсів та безпечних платформ для організації навчання із дотриманням етичних правил; 2) удосконалення цифрових компетентностей для цифрової трансформації суспільства [506].

Серед основних завдань діяльності Міністерства та Комітета цифрової трансформації, що мають бути реалізовані до 2024 р., виділено залучення 6 млн. громадян України до участі в програмі розвитку цифрових навичок на законодавчому рівні [316]. Від січня 2020 р. Міністерством запроваджено курси для розвитку цифрової грамотності українців, що мають формат освітніх серіалів. Усього на національній онлайн-платформі „Дія. Цифрова освіта” доступними є 27 серіалів, розрахованих на різну цільову аудиторію (учні ЗЗСО, їхні батьки, учителі, медики, держслужбовці) та дають змогу користувачам удосконалювати базові цифрові навички, навички цифрової безпеки, навички користування онлайн-сервісами тощо [289].

Для визначення результатів навчання щодо формування цифрової грамотності громадян Міністерство цифрової політики України видало „Рамку цифрової компетентності для громадян України” [285]. Необхідність розробки такого стандартизованого документа окреслено в „Концепції розвитку цифрових компетентностей в суспільстві України”, який має стати орієнтиром для вибору стратегічного вектору розвитку цифрових компетентностей громадян та працівників різних професійних сфер та для подальшої перспективи створення єдиного цифрового ринку з країнами ЄС [193]. Основою для розроблення цього документа стала „Рамка цифрової

компетентності для громадян” (DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens) (2016), удосконалена та опублікована Європейською Комісією у 2017 р. в межах виконання дослідження щодо навчання та розвитку навичок цифрової епохи [502]. Рамка презентує п’ять основних сфер цифрової компетентності громадян, а саме: інформаційна грамотність, комунікація і колаборація, розроблення цифрового контенту, безпека та вирішення проблем. У документі представлено вісім рівнів майстерності щодо володіння цифровою компетентністю, що базуються на визначенні результатів навчання за таксономією дослідника В. Bloom [461]. До того ж, у рамці окреслено 168 дескрипторів цифрової компетентності, що можна пояснити так: в основу розроблення рамки покладено традиційну структуру компетентності, компонентами якої є знання, уміння, навички та ставлення, що входять до складу кожної з п’яти охарактеризованих компетентностей, з яких має вісім рівнів розвитку.

Рамка цифрових компетентностей для громадян України створена з метою вдосконалення рівня розвитку цифрових компетентностей, що сприяє більш глибокому усвідомленню ключових концептів цифрової освіти та структури, дескрипторів, рівнів сформованості цифрової компетентності. Колектив авторів, створивши її, стверджує, що ця рамка виступає стандартом сформованості цифрових компетентностей українців, який висуває вимоги до опанування знаннями, уміннями та навичками користування цифровими технологіями, необхідними для входження та конкурування на міжнародному ринку праці [285]. У документі, упровадженому в Україні, на відміну від європейського рамкового документа, виділено шість сфер компетентностей, оскільки додано основи комп’ютерної грамотності, адже чисельні дослідження, що проводяться Міністерством та Комітетом цифрової трансформації України [251], засвідчили, що рівень комп’ютерної грамотності громадян України є недостатнім для ефективної розбудови цифрового суспільства. Близько 15% українців не володіють базовими вміннями роботи з

комп'ютерними пристроями. Усі інші сфери мають повну відповідність до тих, які описані в документі Європейської Комісії [502].

Говорячи про формування цифрової грамотності громадян, Міністерство та Комітет цифрової трансформації намагаються залучити до цього процесу широкі верстви населення. Проте, головний фокус державної політики в сфері цифровізації має бути зосереджений на формальній освіті, що дозволить реалізувати сталу систему культивування цифрової грамотності. Реформування системи освіти в Україні має відповідати тенденціям розвитку цифрової економіки і цифрового суспільства. Запровадження цифрових технологій має носити кросплатформний характер і відбуватися не лише під час вивчення дисциплін, що безпосередньо пов'язані з інформатикою як наукою, а й у навчанні усіх дисциплін, під час організації освітньої взаємодії суб'єктів освітнього процесу, під час виконання наукових досліджень, реалізації освітніх проєктів тощо.

Попри той факт, що важливість формування цифрових компетентностей громадян України є доведеною на рівні законодавчих документів, та, не зважаючи на досвід європейських країн, в Україні не розробленими залишаються стандартизовані документи щодо вимог до рівнів сформованості представників різних професійних сфер діяльності й особливо педагогічних працівників.

У наукових колах усе ширше використовується поняття цифрової освіти, що вимагає підготовки кваліфікованих педагогічних працівників, які готують молоде покоління до здійснення професійної діяльності в умовах цифрової економіки та цифрового суспільства. У стратегії „Європа 2020” [518] наголошено, що освіта відіграє вирішальну роль для сучасного європейського суспільства в подоланні економічної кризи та розширенні можливостей економічного зростання. Цифрова трансформація системи освіти в цілому й особливо системи професійної освіти виступає ініціативою Ради Європи, а підвищення рівня цифрової компетентності та онлайн-навчання є пріоритетними сферами діяльності.

Вітчизняні науковці неодноразово в своїх дослідженнях наголошують на необхідності розроблення на загальнодержавному рівні стандартів сформованості цифрової компетентності педагогів, керівників закладів освіти, що позначається на незадовільному рівні сформованості цифрової компетентності сучасної молоді. В. Биков визначає вплив інформаційно-комунікаційних технологій, які широко використовуються в сучасній освіті і науці, на цифрову трансформацію суспільства. Учений підкреслює, що цей процес має бути керованим на рівні державної та місцевої влади. Тому ключовими аспектами цифрової трансформації освітньої галузі, на його думку, виступають: впровадження міжнародних і європейських стандартів цифровізації, розроблення національних рамкових стандартів щодо сформованості цифрових компетентностей учасників освітнього процесу, узгодження та гармонізація національних та міжнародних стандартів [68].

Тому науковці почасти звертаються до вивчення досвіду європейських країн щодо визначення теоретичних, методологічних та методичних підходів цифрової трансформації освіти. На сьогодні в європейському освітньому просторі розроблено та ефективно запроваджуються у практику рамка цифрових компетентностей педагогічних працівників.

У 2018 р. Європейською комісією видано документ „Рамка цифрової компетентності педагога”, у якому представлено визначення поняття цифрової компетентності педагогічних працівників, що має наукове та нормативно-правове підґрунтя. Наголошено, що сфера використання означеного поняття охоплює всі рівні освіти від початкової до вищої, включаючи професійну освіту, освіту дорослих, спеціальну та неформальну освіту. У світлі реформування освіти в Україні цей документ є важливим орієнтиром, оскільки його представлено як реакцію на виклики глобальних процесів інформатизації та технологізації суспільства. Рамкою цифрових компетентностей педагогічних працівників окреслено шість сфер – професійна залученість, цифрові ресурси, навчання та викладання, оцінювання, розширення можливостей учнів, підтримка розвитку цифрової компетентності учнів.

Професійна залученість передбачає використання цифрових технологій для організації професійної діяльності, здійснення професійної комунікації, реалізації професійного розвитку. Сфера цифрових ресурсів орієнтована на здатність педагога до розроблення, поширення та використання цифрових технологій в освітньому процесі. Сфера навчання та викладання вимагає від педагога планування та організації запровадження цифрових технологій в освітній процес. Сфера оцінювання фокусується на використанні цифрових технологій для моніторингу навчальних досягнень учнів, забезпечення зворотного зв'язку та розвитку нових педагогічних стратегій. Сфера розширення можливостей учнів розкриває потенціал цифрових технологій для створення дитиноцентрованого освітнього простору, забезпечення диференційованого та інклюзивного навчання. Цифрова компетентність учнів є однією із трансверсальних компетентностей, сформованість яких є запорукою розвитку всіх інших ключових компетентностей для життя. Експерти вважають, що цифрові технології є ефективним інструментарієм їхнього розвитку, а розвиток цифрової компетентності учнів є невід'ємною частиною цифрової компетентності самого вчителя [602]. Кожна із зазначених шести сфер має свої складники, які представлено в таблиці 1.1.

У документі „Рамка цифрової компетентності педагога” [503] представлено модель цифрової компетентності з повним описом дескрипторів та виділенням шести рівнів цифрової майстерності від А1 до С2 відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [159]. Вибір саме мовної критеріально-рівневої шкали зумовлений її доступністю для розуміння та визначенням рівня сформованості власної цифрової компетентності. Отже, кожен із 22 складників цифрової компетентності має шість рівнів розвитку, які прогресують в такій послідовності: новачок (А1), дослідник (А2), інтегратор (В1), експерт (В2), лідер (С1), піонер (С2).

Сфери та складники цифрової компетентності педагога [503]

Сфера	Складники
1. Професійна залученість	1.1. Організаційна цифрової комунікації 1.2. Професійна взаємодія 1.3. Рефлексивна практика 1.4. Постійний цифровий професійний розвиток
2. Цифрові ресурси	2.1. Вибір цифрових освітніх ресурсів 2.2. Розробка цифрових ресурсів 2.3. Управління, захист та розповсюдження цифрових ресурсів
3. Навчання та викладання	3.1. Викладання 3.2. Керівництво 3.3. Колаборативне навчання 3.4. Саморегуляція навчання
4. Оцінювання	4.1. Стратегії оцінювання 4.2. Аналіз показників 4.3. Зворотній зв'язок та подальше планування
5. Розширення можливостей учнів,	5.1. Доступність та інклюзія 5.2. Диференціація та індивідуалізація 5.3. Активне залучення учнів до навчальної діяльності
6. Підтримка розвитку цифрової компетентності учнів	6.1. Інформаційна та медіаграмотність 6.2. Цифрова комунікація та колаборація 6.3. Розробка цифрового контенту 6.4. Відповідальне використання цифрових технологій

Докладний аналіз „Рамки цифрової компетентності педагога” [503] засвідчив, що фахівці Європейського дослідницького центру успішно представили дескриптори цифрової компетентності із урахуванням особливостей здійснення професійної діяльності педагогічних працівників. Слід зазначити, що відсутність такого стандартизованого документа у вітчизняному нормативно-правовому полі змушує українських педагогів брати до уваги частину рекомендацій, наданих Європейською Комісією, під час розроблення навчальних програм для закладів загальної середньої освіти та під час укладання освітніх програм підготовки майбутніх учителів. Зокрема, досвід запровадження рамкових документів щодо формування цифрових компетентностей громадян та педагогів [502; 503] ураховано під час

реформування системи загальної середньої освіти, що знайшло своє втілення в Законі України „Про освіту” [345], у Концепції Нової української школи [272]. Зокрема, у Законі України „Про освіту” зазначено, що інформаційно-комунікаційна компетентність суб’єктів освітнього процесу є однією із ключових компетентностей, формування якої має забезпечити успішну життєдіяльність кожної особистості [345].

Дії щодо розбудови національної політики цифровізації втілено в Концепції Нової української школи [272], яка підкреслює, що запровадження інформаційно-комунікаційних технологій є інструментом підвищення ефективності освітнього процесу. До понятійного апарату нової української школи, у відповідності до сучасних вимог, включено інформаційно-цифрову компетентність, яка розглядається як здатність впевнено і критично застосовувати інформаційно-комунікаційні технології для пошуку, обробки та обміну інформацією під час здійснення професійної діяльності та в повсякденному житті. Основними структурними компонентами інформаційно-цифрової компетентності визначено такі: інформаційна та медіаграмотність, алгоритмічне мислення, уміння працювати з базами даних, навички безпечної роботи в інтернеті, знання етичних правил та норм роботи з інформацією [272].

Науковці доводять (Н. Бахмат [14], В. Биков [68], Л. Карташова [178], Л. Петухова [315]), що ефективно наскрізне формування інформаційно-цифрової компетентності в умовах нової української школи можливе лише завдяки створенню якісного інформаційно-освітнього середовища. За визначенням В. Бикова, О. Спіріна, О. Пінчук побудова інформаційно-цифрового середовища має ґрунтуватися на запровадженні в освітній процес комп’ютерно орієнтованих засобів, реалізації технологій дистанційного навчання, забезпеченні ІКТ супроводу науково-дослідної роботи, залучення ІКТ технологій у процес управління освітою на різних рівнях в різних типах освітніх закладів [70]. Особливого значення у процесі цифровізації освіти В. Биков надає створенню інформаційно-освітнього середовища,

компонентами якого мають бути комп'ютерно орієнтовані засоби навчання та інформаційно-комунікаційні технології. Ключовими технологічними принципами розбудови інформаційно-освітнього середовища має стати широке використання хмаро-орієнтованих технологій, розробка програмного забезпечення та електронних освітніх ресурсів [65].

В Україні проблема розробки та використання електронних освітніх ресурсів ефективно вирішується на загальнонаціональному рівні. Спроби унормувати документально-правове підґрунтя використання електронних освітніх ресурсів здійснено в „Положенні про електронні освітні ресурси”, прийнятому в 2012 р., у якому надано визначення й затверджено різні види електронних освітніх видань (підручник, посібник, вебсайт тощо) як сучасних навчальних засобів [339]. У 2019 р. Міністерство освіти і науки України оновило положення про електронні освітні ресурси. Загальними вимогами, що висуваються до такого типу ресурсів, є такі:

- функціональність – широкий спектр можливостей запровадження електронних освітніх ресурсів в освітній процес;
- безпечність – захищеність від інформаційних загроз;
- зручність використання – надання доступу користувачам у зручний для них час та в різних місцях;
- кросплатформність – функціонування електронних освітніх ресурсів з різними апаратними платформами та операційними системами, прикладом таких операційних систем є Linux, Windows, Мак ОС, а також мобільні версії Android, Windows Mobile, IOS;
- дотримання принципів державної політики цифрового розвитку, а саме: відкритості (надання відкритого доступу користувачам до електронних освітніх ресурсів); багаторазового використання; урахування освітніх потреб громадян України; безпечності (уникнення інформаційних загроз під час використання електронних освітніх ресурсів, захист персональних даних користувачів) тощо;

– відповідність міжнародним стандартам, зокрема Experience API, що дозволяє записувати всі види освітньої взаємодії, яка здійснюється на основі використання цифрового приладдя, що сприяє удосконаленню системи освіти [335].

Метою розроблення та запровадження електронних освітніх ресурсів в навчальний процес є його модернізація, яка актуалізувалася у світлі тотальної дигіталізації держави та поступового становлення цифрового суспільства. Серед значної кількості різновидів електронних освітніх ресурсів (електронний підручник, електронний практикум, електронна хрестоматія, електронний навчальний посібник, електронний довідник, електронні методичні рекомендації, електронний робочий зошит, аудіовізуальний твір, електронний довідник, електронний словник, електронні тести) електронний підручник є провідним освітнім ресурсом начального призначення [339].

Дослідники В. Биков, О. Спірін, О. Пінчук [70] вбачають забезпечення освітнього процесу електронними підручниками однією з умов створення якісного інформаційно-освітнього середовища. На глибоке переконання науковців, електронний підручник є провідним електронним освітнім ресурсом начального призначення, вимоги до змісту та структури якого сформульовані в Положенні про електронний підручник, затвердженому в 2018 р. Згідно Положення, електронний підручник – це „електронне навчальне видання із систематизованим викладенням навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об’єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію” [338]. Електронний підручник має розроблятися у вигляді програмного забезпечення із урахуванням принципів відкритої освіти, тобто має знаходитися у вільному доступі і бути безкоштовним. До електронних підручників висуваються такі вимоги:

- 1) вони мають відповідати освітнім стандартам, освітнім (навчальним) програмам та бути націленими на досягнення результатів підготовки здобувачів освіти на певному освітньому рівні в конкретному закладі освіти;

2) вони мають бути побудовані на засадах компетентнісного підходу в освіті, забезпечувати реалізацію принципів індивідуалізації та диференціації навчання, а тому містити завдання для самостійного виконання, групової роботи, проєктні та дослідницькі завдання тощо;

3) зміст електронного підручника має включати фактичний матеріал, а оціночні судження мають бути мінімізовані;

4) електронні підручники мають бути чітко структурованими, логічними, містити різний вид мультимедійного контенту у збалансованому співвідношенні;

5) вони повинні відповідати вимогам функціональності та кросплатформності.

Електронні освітні ресурси є одним із нових трендів сучасної цифрової освіти, які відповідно до заяв Міністерства освіти і науки України мають бути розміщені на єдиній платформі, розробленій та адаптованій для вітчизняної системи освіти. Так, у 2018 р. Міністерство освіти і науки України на законодавчому рівні затвердило створення національної освітньої платформи, що забезпечить вільний доступу до е-підручників усіх учасників освітнього процесу, зробить освіту більш якісною та доступною для учнів та вчителів із сільських територій, сприятиме суттєвим змінам в освітньому процесі, дозволить започаткувати ринок виробництва електронних освітніх продуктів і сервісів, активізує формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу в Україні [340].

Електронна платформа є універсальним освітнім інструментом та частиною трансформаційних процесів. У документі Європейської Комісії „План дій щодо цифрової освіти” [456], про головну мету якого вже йшлося вище, базуючись на досвіді організації навчання в період кризи, спричиненої розповсюдженням пандемії Covid-19, зазначено, що питання необхідності розроблення електронної освітньої платформи вимагає оперативного вирішення зі зняттям обмежень та урахуванням принципів відкритої освіти, яка за визначенням документа „Рамка відкритої освіти для закладів вищої

освіти” (OpenEdu Framework for Higher Education Institutions) [552], укладеного фахівцями Європейської комісії, є формою освіти на основі використання цифрових технологій, метою якої є розширення доступу до навчання, усунення бар’єрів, створення нових способів викладання та навчання, обмін знанням, забезпечення різноманітних шляхів доступу до формальної та неформальної освіти [575]. Актуальними є виокремлені у вказаному документі десять компонентів відкритої освіти, серед яких: доступ; відкриті освітні ресурси; відкрита педагогіка, яка включає підтримку відкритого навчання, індивідуалізованого навчання, співпрацю та мережеве навчання, використання автентичних ресурсів та обмін освітніми ресурсами й навчальною практикою; визнання; відкриті дослідження; стратегію; технологію; якість; співпрацю; лідерство [602].

Уважаємо за необхідне уточнити саме поняття „платформа”, що використовується в педагогічних дослідженнях. Так, аналіз „Положення про Національну освітню електронну платформу” дозволяє стверджувати, що платформу визначено як ресурс („макроплейс”), який надає доступ здобувачам освіти до електронних підручників, на чому наголошується у визначенні трьох із шести цілей створення електронної платформи [340].

Звернення до іноземних джерел дозволило встановити, що електронна освітня платформа – це програмне забезпечення, що створює певну інфраструктуру, у межах якої відбувається електронне навчання [599]. М. Piotrowski також справедливо зазначає, що в сучасній науковій літературі немає універсального визначення поняття „електронна освітня платформа”. Учений, вивчивши різні трактування цього терміну, запропонував власне визначення, яке враховує особливості практичного використання електронної платформи, зокрема, автор виділяє шість видів діяльності, які має підтримувати будь-яка освітня платформа: створення, організація, розповсюдження, комунікація, колаборація та оцінювання.

Досліджуючи електронні освітні платформи, що використовуються в університетах для організації дистанційного навчання, учені наголошують, що

платформа є способом структурування освітнього процесу, завдяки якому вдається досягти оптимальної організації змісту навчання та взаємодії зі студентами. Викладання в університеті має базуватися на перевагах електронних платформ та адаптувати унікальність та складність платформ до кожного дистанційного курсу [456].

У наукових джерелах почасти вживається поняття „освітня онлайн-платформа”, яке вважається синонімічним до поняття „електронна освітня платформа”. Так, компанія SAP Litmos (США), яка займається розробкою програмних засобів для забезпечення е-навчання, розглядає освітню онлайн-платформу як інтегрований набір інтерактивних онлайн-сервісів, які забезпечують викладача та здобувачів інформацією, інструментарієм та ресурсами для підтримки та вдосконалення процесу надання освіти та управління нею [513]. У цій дефініції цілком справедливо приділено увагу такій ключовій якості освітньої платформи як інтерактивність. Ми повністю погоджуємося із твердженням, висунутим А. W. Bates, що інтерактивність серед інших характеристик є найважливішою ознакою для організації електронного навчання. Учений також стверджує, що освітні електронні платформи відкривають новий етап електронного навчання, що розширює можливості традиційного навчання та надає студентам та викладачам доступ до різних навчальних матеріалів та ресурсів [456].

Учені M. L. Cacheiro-González, A. Medina-Rivilla, M. Dominguez-Garrido, M. Medina-Dominguez також підтримують точку зору А. W. Bates щодо інтерактивності освітніх платформ, говорячи не лише про інтерактивну взаємодію людини і технологій, а й про ті можливості, які платформа відкриває для здійснення комунікативної взаємодії в режимі людина-людина. Ця думка є розповсюдженою і серед вітчизняних науковців. Наприклад, М. Моцар, досліджуючи проблему формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів з використанням дистанційних технологій, доводить, що інтерактивність набуває нового значення в епоху глобалізації та технологізації й розглядається як здатність дидактичних засобів

(середовища, платформи, діяльності) організувати навчання в режимі взаємодії суб'єктів освітнього процесу один із одним, із інформаційними системами, із комп'ютерними технологіями [456].

У нашому дослідженні ми дотримуємося позиції М. Моцар, яка стверджує, що в сучасній педагогічній практиці розроблено цілу низку інтерактивних технологій, що забезпечують ефективну взаємодію в режимі „людина – технічний засіб”. До цих технологій, на думку науковиці, належать такі: медіатехнології, комп'ютерні технології, що дозволяють організувати роботу з використанням друкованих, аудіо- та відеоматеріалів, гіпертексту, гіпермедіа. Проте, на наш погляд, не зовсім логічним є включення до числа комп'ютерних технологій гіпермедіа, адже вони дозволяють реалізувати взаємодію суб'єктів освітнього процесу із інформаційними системи, на що вказують іноземні дослідники С. Bouras, D. Fotakis, V. Karoulas, S. Kontogiannis, P. Lampsas, P. Spirakis, A. Tatakis, аналізуючи потреби викладачів та студентів для організації якісної дистанційної освіти [476]. Зокрема, вони говорять про переваги використання саме системи гіпермедіа, до яких належать:

- можливість вилучати і редагувати файли, надсилати і отримувати електронні повідомлення в гіпермедіа середовищі;
- легкість у використанні гіпермедіа системи завдяки залученню ефективних інструментів навігації;
- збільшення обсягу навчального матеріалу та зменшення часу, витраченого на його засвоєння [476].

Із огляду на вищезазначене, вважаємо, що найсуттєвішою ознакою електронних освітніх платформ є інтерактивність, яка організована у режимах „людина-людина” шляхом використання чатів, форумів та відеоконференцій і „людина-інформаційна система” шляхом застосування розгалуженої гіпермедіа-системи. Тож, у контексті нашого дослідження електронну онлайн-платформу будемо розглядати як *середовище для організації освітньої взаємодії у режимі „людина-людина” та „людина-інформаційна система”*

через застосування онлайн-сервісів та ресурсів для підтримки та вдосконалення процесу надання освіти та управління нею.

Ми не можемо не погодитися з розповсюдженою думкою, що в наш час тенденція до використання LMS-платформ є провідною у вітчизняній та іноземних системах освіти для організації дистанційного та змішаного навчання. Поняття LMS (система управління навчанням) дехто з іноземних науковців вважають синонімічним до VLP (віртуальна освітня платформа) та ELP (електронна освітня платформа), визначаючи її як апаратне та програмне забезпечення, призначене для автоматизації та управління діяльністю закладів освіти. Програмне забезпечення має такі основні функції: реєстрація користувачів, керування ресурсами та діяльністю, контроль та моніторинг освітнього процесу, оцінювання, інформування та управління сервісами комунікації [479]. Однак, серед сучасних науковців є ті, хто вважає, що LMS-платформи не є досконалими, адже вони обмежуються лише функцією управління навчання, а навчальні системи мають бути гнучкими та адаптуватися до плинних змін, що вимагають дотримання принципу відкритості навчального контенту та застосування різних освітніх сервісів та додатків [513].

Іспанські науковці R. Fernández, I. Gil, D. Palacios та C. Devese звернулись до проблеми вивчення функцій, характеристик та критеріїв відбору платформ для організації дистанційного навчання в закладах вищої освіти та погодилися, що LMS-платформи створюють середовище, у якому відбувається підтримка та управління взаємодією значної кількості користувачів. Проте, учені також говорять про використання CMS-платформи (Content Management Systems), що дозволяє викладачу створювати та управляти навчальним контентом (тексти, графіка, відео, звук тощо), а здобувачам лише ознайомлюватися з ним. Однак, окремо одна від одної ці платформи мають головний недолік – вони враховують лише один компонент освітнього процесу – або зміст, або управління. Тому R. Fernández, I. Gil, D. Palacios та C. Devese пропонують новий тип освітньої платформи, що

інтегрує LMS та CMS і має назву LCMS (Learning Content Management Systems), яка на їхнє переконання, дозволяє керувати контентом, редагуючи та публікуючи його, управляючи індивідуальною навчальною траєкторією здобувача [531].

Дослідники M. Cacheiro-González, A. Medina-Rivilla, M. Dominguez-Garrido, M. Medina-Dominguez також розділяють описану вище позицію щодо вдосконалення LMS-платформ та припускають, що LCMS-платформи є наближеними за своїми характеристиками до поняття „цифрове освітнє середовище наступного покоління” (NGDLE – Next Generation Digital Learning Environment), що є еволюційною формою LMS-платформи і визначається його авторами M. Brown, J. Dehoney та N. Millichar як динамічна взаємопов’язана еко-система, що постійно розвивається та об’єднує здобувачів, викладачів, навчальний інструментарій та зміст [482]. Сучасні вимоги до освітньої платформи узагальнено представлено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Характеристика та функціональні можливості цифрового освітнього середовища наступного покоління

Характеристики	Функціональні можливості
Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій	Взаємодія та інтеграція цифрових інструментів
Повне дотримання стандартів щодо сумісності технологій	Персоналізація користувачів
Підтримка індивідуалізації навчання	Аналітика, консультування та оцінювання
Хмароподібний простір	Співпраця на різних рівнях полегшує виходження з приватного на публічний цифровий простір
	Доступність та універсальний дизайн.

M. Brown, J. Dehoney та N. Millichar доводять, що забезпечення всіх функціональних можливостей не може бути реалізовано шляхом використання лише одного програмованого засобу або електронного додатку. Тому вони звернулися до пошуку нових підходів до створення цифрового освітнього середовища наступного покоління. У цьому пошуку вони надали перевагу Lego-підходу, сутність якого полягає в розробленні платформи, яка

містить низку інструментів, застосунків та ресурсів, що можуть бути поєднані відповідно до поставлених цілей та завдань. Lego-підхід має дві ключові переваги: по-перше, він дозволяє втілити в життя таку характеристику цифрового освітнього середовища як функціональність, що досягається завдяки поєднанню компонентів платформи в єдину когерентну (взаємопов'язану) структуру; по-друге, цей підхід враховує потребу в індивідуалізації освітнього процесу [482].

Запровадження Lego-підходу з метою реалізації функціональних можливостей цифрового освітнього середовища наступного покоління згідно досліджень іноземних науковців може відбуватися через поєднання таких сервісів:

1. FasTRAK – це платформа хмарного середовища, яка може інтегруватися з різними LMS-платформами (Blackboard, Canvas, Moodle), а також надає інструментарій для побудови курсів, адаптуючи їх до потреб здобувачів.

2. EdCast (<https://www.edcast.com/>) – компанія, що розробляє мобільні додатки і у 2020 р. об'явила про запуск однойменної платформи, на якій заклади вищої освіти та будь-які інші організації в якості розробників відкритих курсів можуть розміщувати власні курси. EdCast засновано на відкритій MOOC платформі – openEdX. Засновник платформи EdCast переконаний, що традиційні MOOC провайдери приділяють мало уваги створенню міжвишівській кооперації, тому він пропонує єдиний макроплейс для курсів та схему партнерської взаємодії. Він наголошує, що EdCast має поєднати „сайти призначення” (destination sites), наприклад Coursera, EdEra, і університети. Кожен учасник платформи EdCast може обрати, який контент розміщувати та в розробці яких курсів брати участь.

3. EduAppCenter – це колекція застосунків, які знаходяться у вільному доступі та висвітлюють освітній контент та інструментарій і можуть бути інтегрованими в різні LMS-платформами.

4. Degree Compass – це розробка канадської компанії D2L, яка займається технологізацією освіти. Degree Compass надає рекомендації та підказки користувачам курсів.

5. Додатки Google (Google Classroom, Google Apps for Education) – сервіси Google є наближеними за своїми функціональними можливостями до LMS-платформ, тож в Google Classroom можуть бути інтегровані різні додатки, переважаючи його на електронну освітню платформу, у той час як Google Apps for Education можуть використовуватися на базі різних LMS-платформ.

У таблиці 1.3 представлено приклади сучасних освітніх електронних платформ відповідно до їхніх типів.

Усі типи освітніх платформ використовуються в сучасному глобальному освітньому просторі й відповідальність за вибір лежить на закладі освіти, який організовує дистанційне або змішане навчання. Цей вибір, як зазначалося вище, залежить від типу курсів, їхньої мети та завдань, запланованого змісту навчання, методів, що використовуються для досягнення мети курсу (інтерактивні, проєктні тощо), а також методів оцінювання.

Таблиця 1.3

Сучасні освітні електронні платформи

Тип електронної освітньої платформи	Приклади
LMS (Learning Management System) – система управління навчальною діяльністю	Moodle, Blackbird, Canvas, Schoology, Atutor
CMS (Content Management System) – система управління навчальним контентом	Drupal, Joomla, Wordpress
LCMS (Learning Content Management Systems) – система управління навчальним контентом та навчальною діяльністю	Elucidat, Xyleme, Lessonly, Paradiso
NGDLE (Next Generation Digital Learning Environment) – цифрове освітнє середовище наступного покоління	Воно може бути створеним на базі будь-якої вебплатформи і має інтегруватися із різними сервісами: для створення контенту (Edcast, Acatar), для розвитку системи супровідної інформації (Brightspace Leap), для створення тестів, розвитку студентської ініціативи та набуття досвіду (Google Classroom, Google Apps for Education, Mobiliya Edvelop (based on Microsoft's Office 365))

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що цифрова трансформація сучасного суспільства є глобальною тенденцією, що має певну законодавчу базу. Проведений аналіз нормативно-правових документів міжнародного та національного рівнів засвідчив, що сучасні тенденції еволюції цифрового суспільства включають розвиток таких феноменів як цифрове громадянство, цифрові споживачі, електронна демократія, цифрова держава, цифрова безпека, цифрова освіта тощо. Особливу роль в цьому процесі відіграє саме цифрова освіта, оскільки процеси цифрової трансформації мають починатися з формування цифрової компетентності та цифрової грамотності громадян. До головних трендів освітньої цифровізації належать: наскрізне формування цифрових компетентностей, широке використання цифрових технологій в освітньому процесі, запровадження принципів відкритої освіти.

Тотальна цифровізація всіх сфер сучасного суспільства має значний вплив на спосіб взаємодії, комунікації, навчання і генерування нових знань, що призводить до виникнення такого поняття як „цифрова культура”. Одним із головних завдань цифровізації суспільства є розвиток цифрової грамотності, що стимулює процес пізнання та подальший суспільний розвиток.

1.2. Поняття цифрової культури у вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі

У вітчизняній педагогічній науці питання цифровізації освіти успішно розробляється такими вченими: М. Жалдак (розроблення теоретичних засад цифровізації освіти) [153]; М. Лещенко (обґрунтування теоретичних засад цифрової гуманістичної педагогіки) [220]; З. Рябова і Г. Єльнікова (можливості професійного зростання педагогів в умовах цифровізації освіти) [364]; С. Карплюк (можливості цифровізації закладів вищої освіти та тотального запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес) [175]. Проблеми визначення сутності дотичних понять до категорії „цифрова культура” та окреслення умов її формування в Україні

торкаються О. Базелюк [9], Л. Гаврілова і Я. Топольник [114], К. Літвінова [228], та інші.

Аналіз іноземних наукових джерел засвідчив, що проблема визначення сутності поняття цифрової культури є предметом дослідження багатьох науковців, а саме: F. Pimentel, A. Nunes, V. de S. Júnior (вивчення впливу цифрової культури як соціального феномена на процес професійної підготовки майбутніх учителів) [598]; C. Bassett (визначення цифрової культури як сучасного культурологічного феномена) [466]; J. Bushati, E. Hasmučaj, E. Lezha, G. Tuxhari (дослідження цифрової культури як компонента загальної культури інформаційного суспільства, узагальнення ролі цифрової культури для освітньої системи) [486]; E. Nonato (вивчення цифрової культури в контексті впливу цифрових технологій на діяльність людей та виникнення нових правил поведінки під час здійснення соціальної інтеракції) [586].

Виникнення поняття цифрової культури безпосередньо пов'язане з еволюцією цифрового суспільства, у якому діяльність людей побудована на інтенсивному використанні інформаційно-комунікаційних технологій, яке передбачає появу нових правил поведінки користувача. Аналіз наукової літератури дозволив встановити, що поняття цифрової культури є складним, багатоаспектним, неоднозначним та дещо тотожним із поняттями „цифрова грамотність” і „цифрова компетентність”. Логіка нашого дослідження вимагає аналізу змісту цих понять.

Важливим для нашого дослідження є той факт, що формування цифрової культури, цифрової грамотності і цифрової компетентності має певні нормативно-правові підвалини. Так, Національний інститут стратегічних досліджень видав Аналітичну записку, у якій викладено ключові питання стосовно недостатнього рівня розвитку цифрової культури громадян України та стосовно шляхів цифрової трансформації, зокрема, в освітній сфері: формування цифрової грамотності громадян, розроблення та розповсюдження відкритих електронних освітніх ресурсів із тестовими програмами, цифрові кореляції освітнього процесу та цифрова трансформація всієї педагогічної

науки, розповсюдження ідей щодо необхідності здійснювати навчання впродовж життя шляхом використання цифрового контенту [316]. Міністерство та Комітет цифрової трансформації України також наголошують на необхідності формування цифрової грамотності громадян в умовах цифрової трансформації суспільства [251]. Кабінетом Міністрів України схвалено Концепцію розвитку цифрових компетентностей (2021) в суспільстві України та затверджено план заходів щодо її реалізації, у якій зазначено, що основними проблемами в питаннях розвитку цифрового суспільства, які вимагають оперативного вирішення, є розвиток цифрових компетентностей громадян [346].

Проведений аналіз законодавчих документів засвідчив, що наявною є певна неоднозначність щодо визначення понять „цифрова культура”, „цифрова грамотність”, „цифрова компетентність”. Логіка нашого дослідження вимагає також аналізу понять „цифрова компетентність” та „цифрова грамотність”. Теоретичне визначення понять „цифрова компетентність” та „цифрова грамотність” було предметом дослідження таких іноземних авторів D. Belshaw [41], N. Hockly [561], R. Krumsvik [560], N. Sonck [610], S. Livingstone [566] та ін.

Розпочнемо вивчення змістових характеристик поняття цифрової компетентності, представлених в офіційних документах. Концепція розвитку цифрових компетентностей, прийнята Кабінетом Міністрів України, надає таке визначення: „динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій” [193]. Така дефініція є загальною і стосується всіх громадян країни, не залежно від віку, освітнього рівня, що здобувається, або сфери їхньої професійної діяльності. Тому перейдемо до розгляду наукових досліджень проблеми визначення сутності цифрової

компетентності, що надають уточнені дефініції з певним фокусом в бік професійної діяльності вчителів.

R. Krumsvik надає визначення цифрової компетентності для вчителя, яка передбачає його здатність застосовувати інформаційно-цифрові вміння з глибоким усвідомленням їх дидактичної ролі в навчальному процесі, а також розуміння цілей використання різних навчальних стратегій та цифрової освіти учнів [560, с. 68]. Це означає, що вчитель має приймати рішення щодо вибору електронних засобів та особливостей їх застосування відповідно до кожної навчальної ситуації. Дослідник наголошує, що цю здатність слід починати формувати під час навчання майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Колектив іспанських учених J. Gutiérrez-Castillo, J. Cabero-Almenara, L. Estrada-Vidal охарактеризував цифрову компетентність як інтегративне явище, до складу якого входять традиційні для західної педагогічної науки компоненти компетентності – знання, уміння та ставлення, без яких учитель не може успішно виконувати свою професійну діяльність [541]. Вони також вважають, що ці структури безпосередньо корелюють до опанування вчителем інформаційно-комунікаційних технологій та їхньої інтеграції в освітній процес, що чинить значний вплив на весь спектр методів та прийомів, що використовує вчитель в освітньому процесі. Розглядаючи цифрову компетентність учителя з перспективи підготовки майбутніх фахівців в закладах вищої освіти, іспанські вчені наголошують на необхідності враховувати результати дослідження щодо визначення „Рамки цифрової компетентності педагога”, яка, на їхнє глибоке переконання, є синтетичним інструментом формування цифрової компетентності вчителя [535; 541].

Спробуємо у нашому дослідженні проаналізувати рамку цифрової компетентності педагога (DigCompEdu), затверджену Європейським Союзом, яка є науково обґрунтованою та сприяє усвідомленню значення „цифрової компетентності”. Рамка цифрової компетентності педагога забезпечує підтримку формування професійної компетентності фахівця і є розрахованою

на всі освітні рівні, від початкової школи до закладів вищої освіти, включаючи інклюзивну освіту [503].

Саме в контексті нових реформ стандартів освіти в Україні даний документ є важливим орієнтиром. Його було розроблено як науковий проєкт на основі консультацій і активної співпраці з широким колом зацікавлених сторін у відповідь на запит суспільства щодо спільного еталонного рамкового орієнтиру, що дозволив би зрозуміти, що означає поняття „цифрова грамотність” з огляду на глобалізаційні процеси та розвиток технологій. Європейська рамка цифрової компетентності педагога (DigCompEdu) є інструментом для підвищення рівня компетентності працівників освіти в галузі цифрових технологій, підготовки та підвищення кваліфікації, ринку праці, оскільки виникла потреба у спільній еталонній рамковій системі, яка б дозволяла зрозуміти, що означає „цифрова грамотність” в умовах інтенсивної глобалізації та комп’ютеризації світу.

Європейська рамка цифрової компетентності педагога побудована у трьох сферах (професійна компетентність педагога, фахова компетентність педагога, учнівська компетентність), шість дескрипторів, приклади знань, навичок та ставлення (застосовані до кожної з компетентностей) [503]. Досвід створення рамкових, стратегічних документів та запровадження спільних для європейської спільноти підходів до визначення критеріїв та показників рівня сформованості ІК-компетентності доводить, що ці питання набувають важливого значення, особливо, в умовах сучасних освітніх реформ. Важливим також стає питання формування цифрової компетентності в контексті підготовки вчителя початкової школи, зокрема вчителя англійської мови, в умовах швидкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Аналіз рамкових документів, затверджених Європейським Союзом, доводить, що цифрова компетентність учителя передбачає вдосконалення професійної компетентності щодо цифрової грамотності учнів.

Питання визначення сутності та особливостей формування цифрової компетентності вчителів не залишається поза увагою вітчизняних науковців.

В. Биков зазначає, що цифрова компетентність є здатністю впевнено та критично використовувати інформаційно-комунікаційні технології в повсякденному житті для спілкування, виконання професійної діяльності, відпочинку [68]. Така дефініція досліджуваного феномена не суперечить загальноприйнятим підходам, сформульованим іноземними вченими. Загальним у всіх дослідженнях залишається окреслення вмінь використовувати інформаційно-комунікаційні технології, оскільки поняття цифрової компетентності є похідним від інформаційно-комунікаційної компетентності, що було загальноживаним в науці з початку 2000-х рр. Із огляду на це проаналізуємо еволюцію понять від інформаційної (інформаційно-комунікаційної) компетентності до інформаційно-цифрової компетентності (цифрової) компетентності.

У світлі виконання професійно-педагогічної діяльності вітчизняні науковці розглядають інформаційну (інформаційно-комунікаційну) компетентність як:

- здатність обирати та запроваджувати в освітній процес електронні освітні ресурси; організувати навчальну співпрацю та комунікацію між учасниками освітнього процесу; проєктувати та розробляти електронні освітні ресурси; моделювати та проєктувати електронно освітнє середовище (Н. Морзе) [259];

- здатність працювати з різними формами інформації, сучасними комп'ютерними пристроями, програмним забезпеченням, використовувати інформаційно-комунікаційні технології під час виконання професійної діяльності (С. Сисоєва) [379];

- сукупність знань, умінь, навичок, ставлень особистості щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових засобів (О. Овчарук) [276];

- здатність особистості використовувати інформаційно-комунікаційні технології для успішного опанування та розповсюдження інформації задля

задоволення особистих потреб та відповідності суспільним вимогам щодо формування професійно значущих якостей фахівця (О. Спірін, С. Литвинова) [224; 397];

– сукупність знань, умінь щодо оцінювання та свідомого використання медіазасобів для створення інформаційних продуктів, фіксування їх та розповсюдження за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (М. Лещенко) [220].

Аналіз наведених вище дефініцій поняття „інформаційна (інформаційно-комунікаційна) компетентність” дозволяє зробити узагальнення, що, не зважаючи на незначні відмінності в його визначенні, вітчизняні науковці (М. Лещенко [220], С. Литвинова [224], Н. Морзе [259], О. Овчарук [277], С. Сисоєва [379], О. Спірін [397]) здебільшого акцентують увагу на вміннях опрацьовувати різні інформаційні дані та використовувати для цього сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

Уведення до широко вжитку поняття інформаційно-цифрова компетентність спричинено початком реформування системи освіти в Україні, а саме прийняттям Концепції Нової української школи [272] у 2016 р., у якій інформаційно-цифрову компетентність представлено як одну із наскрізних або ключових компетентностей для життя, зміст якої потрактовано як „впевнене та критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційна й медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)” [272, с. 11].

Наслідками переходу до інформаційного етапу розвитку сучасного суспільства є цифрова трансформація системи освіти, а відтак і внесення певних змін до понятійно-категоріального апарату (тезаурусу) сучасної педагогічної науки, зокрема, уперше поняття цифрової компетентності було використано в офіційному документі Європейської Комісії „Рамка цифрових

компетентностей для громадян” у 2016 р. й у подальшому в 2017 р. воно почало активно використовуватися в рамках професійної діяльності вчителів після опублікування „Рамки цифрової компетентності педагога” [502; 503].

Термінологічний аналіз поняття „цифрова компетентність” дозволив з’ясувати, що вітчизняні науковці цифровою компетентністю вважають:

- знання, уміння й навички в галузі інформаційно-комунікаційних технологій та здатність використовувати їх у професійній діяльності (В. Биков) [65];

- здатність учителя до систематичного, логічного та системного використання інформаційних технологій, що розкриває доступ до застосування сучасних педагогічних технологій (Л. Карташова) [177];

- найновіший концепт, що охоплює в своїй структурі знання й уміння користування технологіями (комп’ютерну грамотність), організувати ефективну комунікацію та співробітництво засобами цифрових технологій, створювати цифровий контент, інформаційну грамотність (Н. Морзе) [260];

- здатність до використання цифрових технологій, що впливають на формування позитивної установки на ефективну професійну діяльність та позитивного ставлення до неї, що базується на почутті відповідальності (Г. Солдатова, К. Зотова, М. Лебешева) [391].

Л. Потапюк, І. Потапюк, А. Черненко говорять, що поняття „цифрова компетентність” та „цифрова грамотність” у більшості випадків вживаються як повністю синонімічні терміни) [330; 438]. Для того, щоб визначити відмінність у сутності цих понять перейдемо до теоретичного аналізу дефініції „цифрова грамотність”, висвітленої в науково-педагогічній літературі. Охарактеризуємо це поняття спочатку з точки зору іноземних науковців, оскільки питання формування цифрової грамотності населення в західному освітньому просторі стала невід’ємною частиною загального суспільного розвитку. Так, поняття „цифрова грамотність” як грамотність XXI ст. було офіційно визначено на засіданні Консорціуму нових медіа (New Media

Consortium) у 2005 р. як здатність використовувати та трансформувати цифрові медіа, розповсюджувати їх та адаптувати до нових форм [585].

Н. Jenkins, посилаючись на цей основоположний документ, представив власне бачення цифрової грамотності, стверджуючи, що цифрова грамотність не обмежується здатністю працювати з технічними пристроями, а інтегрує в собі кілька типів грамотності: по-перше, комп'ютерну грамотність як здатність взаємодіяти з технічними пристроями; по-друге, інформаційну грамотність як здатність ефективно опрацьовувати значний обсяг інформації (пошук, аналіз, узагальнення, групування, зберігання, транслявання, використання тощо); по-третє, мережеву грамотність як здатність користуватися інформаційними мережами в ситуації постійної інтерактивної взаємодії; по-четверте, саму цифрову грамотність як грамотність у роботі з соціальними медіа [557]. Із наведеного опису цифрової грамотності можна дійти висновку, що Н. Jenkins розглядає її в широкому та вузькому розуміннях. Широке розуміння включає в себе всі типи грамотності, що пов'язані з технічними, інформаційними, медіанавичками, у вузькому розумінні значення цього поняття обмежується лише наявністю навичок користування соціальними мережами.

У своєму дослідженні D. Belshaw здійснив глибокий компонентний аналіз цифрової грамотності, описавши 8К (8С) параметри цього складного феномена. До цих параметрів належать культурний (Cultural), когнітивний (Cognitive), конструктивний (Constructive), комунікативний (Communicative), критичний (Critical), громадянський (Civic), креативний (Creative), упевнене користування (Confident) [470]. Детальний зміст кожного з параметрів представлено в таблиці 1.4.

Спільні та відмінні риси в питанні уточнення понять „цифрова компетентність” та „цифрова грамотність” висвітлено в дослідженнях вітчизняних науковців (В. Биков [66], Л. Гаврілова [114], О. Овчарук [277], О. Сисоєва [382], О. Трифонова [415] та ін.). Л. Гаврілова в своєму дослідженні здійснила ґрунтовний аналіз понять „цифрова грамотність”,

„цифрова компетентність”, який дає підстави стверджувати, що поняття „цифрова компетентність” є ширшим за „цифрову грамотність” і не обмежується лише здатністю застосовувати цифрові медіа й ІКТ, а вміщує в собі знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, що цілісно реалізуються у виконанні практичної діяльності. Однак, на думку вченої, поняття „цифрової компетентності” потребує подальшого уточнення й теоретичного осмислення в умовах модернізації освіти [114].

Таблиця 1.4

Характеристики параметрів цифрової грамотності за D. Belshaw [470]

№ з/п	Параметр	Характеристика параметру
1.	Культурний (Cultural)	Наявність різних середовищ та сприймання людей як „цифрових громадян”, що здійснюють перехід від одного цифрового середовища до іншого (особисте, професійне, розважальне), дотримання правил та норм поведінки в кожному середовищі, враховуючи особливості інтернет спілкування, усвідомлення культурних особливостей та цінності цифрового середовища.
2.	Когнітивний (Cognitive)	Знання та розуміння основних теоретичних понять комп’ютерної грамотності: особливості роботи на різних пристроях, з різним програмним забезпеченням, на різних онлайн-платформах тощо.
3.	Конструктивний (Constructive)	Знання та вміння свідомого використання цифрового контенту під час створення нового цифрового продукту з дотриманням правил збереження авторського права на оригінальний продукт, знання про різні типи ліцензій Creative Commons та правил їхнього функціонування.
4.	Комунікативний (Communicative)	Знання, уміння та навички комунікативної взаємодії з використанням цифрових пристроїв, що призводить до виникнення нових понять „цифрова ідентичність”, „цифрова довіра”, „цифровий вплив”, „цифровий інфлуенсер”.
5.	Упевнене користування (Confident)	Розуміння головних відмінностей аналогового середовища від цифрового, планувати та управляти власною діяльністю в цифровому середовищі, здійснюючи саморефлексію досягнень, активна участь у різних онлайн-спільнотах.
6.	Креативний (Creative)	Створення нового контенту з використання цифрових технологій та цифрових пристроїв.
7.	Критичний (Critical)	Критичний аналіз наявного в цифровому просторі контенту, засобів, застосунків, критичне оцінювання їхньої достовірності та надійності.
8.	Громадянський (Civic)	Участь в суспільному житті на рівні місцевих громад, країни або всього світу, захист цифрових прав та обов’язків.

A. Martin та J. Grudziecki висловлюють іншу позицію, зіставляючи зміст понять цифрової грамотності та цифрової компетентності. Так, учені розглядають цифрову компетентність як перший рівень розвитку цифрової грамотності особистості, тому що цифрова грамотність включає в себе широкий арсенал знань, умінь, навичок, ставлень щодо використання цифрових інструментів та засобів для роботи з цифровими ресурсами, створення цифрових ресурсів, генерування нових знань, організації комунікації з іншими людьми [572].

Ми погоджуємося з думкою Л. Гаврілової щодо відмінностей трактування означених понять і в своєму дослідженні будемо враховувати той факт, що поняття цифрової компетентності виходить за межі цифрової грамотності, оскільки сформованість цифрової компетентності передбачає певний рівень розвитку цифрової грамотності. Підтвердженням правильності такої позиції є детальне вивчення Рекомендацій експертної групи вищого рівня з цифрової грамотності (European Commission Working Paper and Recommendations from Digital Literacy High-Level Expert Group), у якому наголошено, що цифрова грамотність є ключовим компонентом, розвиток якого в результаті призводить до формування цифрової компетентності [507].

Перейдемо до з'ясування основних смислових акцентів поняття „цифрової культури”. Аналіз наукової літератури довів, що наявною є значна кількість підходів до трактування самого терміну „культура”. Уперше цей феномен було вжито в працях античних філософів, тому поняття „культура” походить від латинського слова „cultura”, що має значення „обробка”, тобто перетворення людиною навколишнього світу, під час якого має місце набуття різного роду вмінь та навичок, а також формування людської душі. Як науковий термін це поняття було введено до вжитку з другої половини XVIII ст. [171]. У рамках тематики нашого дослідження ми будемо використовувати традиційну філософську дефініцію поняття „культура”, що висвітлено в філософському енциклопедичному словнику за загальною редакцією В. Шинкарука, а саме: культура як „сукупність способів і прийомів

організації, реалізації та поступу людської життєдіяльності, способів людського буття” або як „сукупність матеріальних і духовних надбань на певному історичному рівні розвитку суспільства і людини, які втілені в результатах продуктивної діяльності” [425, с. 313]. Зважаючи на таке визначення феномена „культура”, висловимо припущення, що він вміщує в собі два основних семантичних рівня; по-перше, предметні результати діяльності людини, а, по-друге, знання, уміння, навички, рівень інтелектуального, морального та естетичного розвитку.

З педагогічної точки зору, культура має кілька визначень: 1) „сукупність практичних, матеріальних та духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності” [128, с. 182]; 2) „сфера духовного життя суспільства, що охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування” [128, с. 182]; 3) рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень володіння певною галуззю знань або діяльності” [128, с. 182].

Із огляду на ці визначення випливає, що культура як комплексне поняття передбачає активну діяльність особистості щодо створення духовних та матеріальних продуктів, що позначається на рівні її освіченості, формуючи особисту культуру людини. Постійний розвиток суспільства, набуття ним нових ознак, трансформація сфер діяльності та взаємодії чинить вплив на розширення поняття культури та виникнення значної кількості її модифікацій, однією з яких є поняття цифрової культури.

Для глибшого усвідомлення сутності поняття „цифрова культура” здійснимо короткий огляд його становлення. Так, історія виникнення дотичних до цього поняття дефініцій бере початок від 80-х рр. ХХ ст. з появою цифрових (нових) медіа, які стали предметом досліджень науковців, що виходять далеко за межі вивчення засобів масової інформації, та перетворилися на посередників (медіаторів) будь-яких взаємовідношень між людьми та інтегрувалися в їхнє життя. За визначенням В. Савчука, ці нові

медіа створили середовище для існування людей, яке в подальшому набуло визначення „кіберпростір” [364].

Сьогодні існує кілька підходів до розкриття змісту поняття „кіберпростір”, зокрема, воно визначається як:

– середовище існування, що утворилося в результаті взаємодії людей, програмного забезпечення, інтернет-сервісів та технологічних пристроїв і мереж, які не є наявними в будь-якому фізичному світі (О. Ткаченко, К. Ткаченко) [412];

– усі форми цифрової активності, що передбачають наявність цифрового контенту та дій щодо його створення, збереження, розповсюдження тощо (О. Ткаченко, К. Ткаченко) [412];

– форма співіснування об’єктів матеріального та нематеріального світу і процесів щодо пошуку, переробки, створення та обміну інформацією (В. Фурашев) [426];

– інтерактивне середовище, яке генерується та опосередковане комп’ютерними технологіями (Н. Соколова) [387];

– середовище, що має антропологічний вимір соціальних змін, що призводить до виникнення нової культурної поведінки людей (U. Mbanaso, E. Dandaura) [587].

Науковці, що зверталися до питання вивчення ключових характеристик кіберпростору, мають спільну думку, що ідея кіберпростору здебільшого фокусується на можливостях та загрозах, які можуть виникати для людей через використання нових технологій. Проте, вони не виключають той факт, що поняття кіберкультури спричиняє необхідність наукового вивчення нового культурного досвіду взаємодії людей в новому просторі. J. Sterne, вивчаючи соціокультурні аспекти кіберпростору як нового середовища буття людини, дійшов висновку, що науковці мають більше уваги приділяти культурним дослідженням інтернету як частини повсякденного життя людей [606]. Саме з цього моменту цифрові засоби комунікації почали розглядатися як аспекти

соціокультурних змін суспільства. Відомий дослідник, що вивчав теоретичні основи кіберпростору, D. Bell робив значний акцент на дослідженні культурної складової кіберпростору [469], він ініціював використання терміну „кіберкультура”, що функціонує в кіберпросторі.

У світлі нашого дослідження ми маємо більш детально аналізувати ретроспективу виникнення поняття цифрової культури, звертаючись до тих, термінів, що передували йому для більш глибокого розуміння природи цього поняття. І кіберкультура відіграє важливу роль у цьому процесі, адже в понятті закладено певні соціальні аспекти кіберкультури як частини повсякденного життя в цілому та, зокрема, процесу здійснення професійної діяльності людей – представників сучасного суспільства. Нині ми можемо стверджувати, що кіберкультура є поняттям, що ефективно культивується в соціальній теорії, і дослідження кіберкультури торкається таких проблем: особливості формування культурної ідентичності в умовах інтенсивного поширення цифрових технологій; гендерні, вікові, етнічні особливості використання цифрових технологій та цифрових медіа; формування та функціонування онлайн-спільнот, вплив глобальної мережі Інтернет на спосіб життєдіяльності людей. Дослідження кіберкультури і нині є актуальними, так, американський учений D. Silver говорить, що кіберкультура на сучасному етапі розвитку розкриває сутність соціальної, культурної та економічної взаємодії, що відбувається в мережі Інтернет, тобто кіберкультура є культурою інтернету, культурою діяльності в глобальній мережі [608]. D. Silver є основоположником такого підходу як критична кіберкультура (*critical cyber culture*), що передбачав аналіз соціокультурних змін, спричинених впливом розповсюдження цифрових технологій та мережевих комунікацій.

У дослідженні Н. Соколової зазначено, що поняття цифрової культури є більш широким аніж кіберкультура або критична кіберкультура, воно охоплює всі компоненти попередньо досліджуваних понять і значно не змінює вектор наукових досліджень [387]. Зміни науково-понятійного апарату спричинені еволюцією суспільства загалом та переходом до цифрової ери. Тобто цифрова

культура розкриває зміни, спричинені появою цифрових, мережових та особистих засобів комунікації та обміну інформацією, а також виникненням технології Web 2.0, яка представляє друге покоління мережових сервісів для використання електронних ресурсів відкритого доступу, самостійного створення мережового контенту та електронних ресурсів управління ними.

Досліджуваний нами феномен є складним і неоднозначним, у сучасних наукових джерелах вживаються поняття комп'ютерної культури та інформаційної культури, що на думку дослідників є дещо синонімічними. Поняття комп'ютерної культури є менш вживаним і має таке значення: здатність використовувати комп'ютерну техніку в практичній діяльності та потреба в отриманні та опрацюванні інформації за допомогою комп'ютерів [244]. Дехто з науковців ототожнюють поняття „комп'ютерна культура” та „інформаційна культура”, вважаючи їх синонімічними та взаємозамінюваними. Проте, Н. Розентбер у своєму дослідженні справедливо зазначає, що комп'ютерна культура є поняттям, яке підпорядковується інформаційній культурі й виступає її складовою частиною [119].

Для українського науково-педагогічного простору широковживаним є поняття інформаційної культури. Проблеми визначення сутності інформаційної культури висвітлено в працях М. Жалдака [153], О. Глушак [121], Р. Гуревича [136], В. Олійника й І. Андрощук [282], З. Рябової, Г. Єльнікової [364], А. Коломієць [185].

Р. Гуревич охарактеризував інформаційну культуру як „фундаментальний вимір життя сучасного постіндустріального суспільства”, визначальними характеристиками якого вважав 1) зміну професійної зайнятості населення; 2) збільшення попиту суспільства на конкурентоспроможних фахівців нової формації, 3) визначальну роль у проведенні подальших наукових досліджень щодо її впливу на розвиток суспільства [136].

М. Жалдак одним із перших серед сучасних педагогів-науковців здійснив спробу визначення змісту дефініції „інформаційна культура”. Він

охарактеризував цей феномен як уміння фахівців постійно підвищувати рівень своєї професійної кваліфікації шляхом використання прийомів пошуку, відбору, аналізу, систематизації, узагальнення та використання інформації, орієнтування в її значному обсязі [153]. Особливий інтерес для нашого дослідження становить визначені М. Жалдаком основні характеристики інформаційної культури, як-от: методологічні, світоглядні й загальнокультурні, що в подальшому можуть стати теоретичним підґрунтям для характеристики структури цифрової компетентності майбутнього вчителя англійської мови початкової школи. Аналіз наукових праць М. Жалдака дозволив встановити, що важливими складовими світоглядного компонента інформаційної культури є усвідомлення суспільних трансформацій в цілому та зокрема змін освітньої системи, що спричиненні поширенням інформаційно-комунікаційних технологій; зміст загальноосвітнього компонента визначається здатністю до опанування основних прийомів роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями; професійний компонент передбачає накопичення практичного досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій під час виконання професійно-педагогічної діяльності [153].

У своєму дослідженні, присвяченому інформаційній культурі педагогів, З. Рябова і Г. Єльнікова трактують її як володіння навичками користування інформаційно-комунікаційними технологіями у професійній діяльності, необхідність формування якої виникає в умовах перетворення глобальної мережі Інтернет на простір для реалізації педагога та на засіб заробітку [364].

О. Глушак зазначає, що інформаційна культура є складовою професійної культури майбутніх учителів, що характеризує вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології для пошуку, обробки, обміну інформацією та для вирішення професійних завдань [121].

А. Коломієць, урахувавши наукові здобутки попередніх дослідників з'ясувала, що інформаційною культурою вчителя початкової школи є система знань, умінь, навичок визначати інформаційні потреби та здійснювати пошук

необхідної інформації, що може міститися на різних інформаційних ресурсах, а також її подальше опрацювання, збереження, аналіз, структурування, інтегрування та створення нових інформаційних продуктів [185].

В. Олійник та І. Андрощук, вивчаючи основні характеристики інформаційної культури вчителя початкової школи, слушно зазначають, що інформаційна культура фахівця входить до складу інформаційної культури особистості, під якою дослідники розуміють готовність до опанування нового способу життя в інформаційному суспільстві, уміння вибудувати власну картину світу, формувати власне ставлення до об'єктів та явищ інформаційного світу, визначати можливості перетворення інформаційного простору [282].

Здійснений нами дефінітивний аналіз поняття інформаційної культури дозволив встановити, що спільним у його визначеннях є здатність виконувати дії щодо пошуку, оцінювання, зберігання, перетворення, поширення та продукування інформації, а також уміння використовувати інформаційно-комунікаційних технологій для виконання практичної діяльності.

Поняття цифрової культури є новим для сучасної педагогічної науки і, на нашу думку, виходить за межі суто користування інформаційно-комунікаційними технологіями. Для уточнення сутнісних характеристик поняття цифрової культури звернемося до аналізу наукових розвідок вітчизняних та іноземних науковців.

Проведений термінологічний аналіз поняття цифрова культура, висвітленого в англійських джерелах, дозволив виявити загальноприйняті підходи до визначення означеного феномена в теорії едукції. Особливий інтерес для нашого дослідження становить наукова праця „Про цифрову культуру і освіту” (About Digital Culture and Education) авторів J. Bushati, E. Hasmučaj, E. Lezha, G. Tuxhari, які проводили дослідження явища цифрової культури, виникнення якого є наслідком появи цифрових медіа та переходом до використання цифрових засобів організації комунікативної взаємодії. Учені вважають цифрову культуру компонентом загальної культури інформаційного

суспільства [486]. Н. Cintra у визначенні цифрової культури схиляється до того, що цей феномен походить від терміну „мережеве спілкування” (computer-mediated communication), надаючи визначальну роль саме процесу комунікації, що набуває нових ознак із підвищенням якості інтернет-зв’язку [492]. У своєму дослідженні Е. Nonato також висвітлював комунікативний аспект цифрової культури в контексті впливу цифрових технологій на діяльність людей та виникнення нових правил поведінки під час здійснення соціальної інтеракції [586].

Н. Соколова у визначенні поняття цифрової культури встановлює взаємозв’язок між появою „нових медіа” та переходом від аналогових форматів до цифрових. Науковиця практично ототожнює цифрову культуру і „нові медіа” [387]. Л. Гаврілова й Я. Топольник, надаючи сучасне розуміння концепту цифрової культури, наголошують на культурологічному аспекті цього феномена. Учені науково доводять, що цифрова культура є компонентом сучасної глобальної культури та позначається на зміні всіх соціальних процесів суспільства, включаючи освітню сферу [114]. Крім того, Л. Гаврілова і Я. Топольник розділяють точку зору вчених Д. Галкіна [116], С. Черних та В. Паршикова [439], які розглядають цифрову культуру в контексті дигіталізації суспільства, що спричиняє виникнення нових практик та нових артефактів (комп’ютерна графіка, штучний інтелект, комп’ютерні ігри, засоби цифрової комунікації тощо) [114]. К. Літвінова стверджує, що цифрова культура є системою правил поведінки, яких має дотримуватися особистість у процесі використання цифрових технологій. К. Літвінова також окреслила компонентний склад цифрової культури як феномена сучасного суспільства, до якого ввійшли: раціональне споживання інформації, критичне мислення, цифрова грамотність, ІТ-волонтерство, використання інформаційних технологій для забезпечення сталого розвитку [228].

Цікавим є визначення цифрової культури О. Баєвої, яка вживає також терміни електронна культура, digital culture, e-culture і розглядає їх як синонімічні. Тож, на думку дослідниці, цифрова культура є сферою діяльності

людини, що має на меті створення електронних аналогів духовних і матеріальних об'єктів та створення власного віртуального середовища [6]. Така точка зору походить від традиційного потрактування поняття цифрової культури, наданого професором Міланського університету А. Ronchi [610]. Проте, у своєму дослідженні О. Баєва висловлює думку, що цифрова культура може бути визначена через характеристику сукупності її основних феноменів, до яких належать електронні форми комунікації, як-от: інтернет, соціальні мережі, віртуальні спільноти, чати, блоги, форуми, платформи дистанційного навчання, комп'ютерні ігри, електронні ЗМІ, електронні кліпи, фільми тощо. Головними ознаками цифрової культури, на думку О. Баєвої, є відкритість для членів інформаційного суспільства; свобода доступу; дистанціювання або віддаленість; інтерактивність в отриманні доступ до інформації; ліберальність як відсутність чітких норм і правил, включаючи етичні; елективність; віртуальність; інноваційність як процес постійного оновлення контенту та наукових розробок, які передусім стосуються електронного мистецтва та електронної комунікації; розважальний характер [6]. Ми не погоджуємося з точкою зору О. Баєвої щодо відсутності правил та норм поведінки в мережі і підтвердженням цьому можуть бути дослідження О. Базилюка та К. Гнатишиної [8; 9; 124].

О. Базелюк докладно описав передумови переходу до цифрової ери та виникнення соціального феномена цифрової культури, зокрема: перехід від аналогового та фізичного контенту до цифрового, що дозволяє індивіду користуватися наявним цифровим контентом, створювати та керувати власним, й в такий спосіб будувати власну траєкторію індивідуальної діяльності; еволюція основних ознак комунікаційної діяльності від вертикальної до мережевої; видозміна функції інформаційно-комунікаційних технологій, які розглядаються лише як інструменти ефективного виконання діяльності, їхньою головною ознакою є керованість [9].

У своєму визначенні цифрової культури український дослідник О. Базелюк торкається ціннісного аспекту цифрової культури, акцентуючи

увагу на виникненні нових цінностей інформаційного суспільства, що впливають на освітню взаємодію та культуру набуття й користування знаннями [9].

Більш докладно ціннісні аспекти цифрової культури викладено в науковій праці К. Гнатишиної „Формування цифрової культури педагога”, де вона, посилаючись на наукові праці вчених А. Дулатової та Н. Зинов'євої, визначає структурні блоки цифрової культури, а саме:

1. Поведінка в цифровому середовищі, що передбачає реакцію людини на взаємодію з цифровим середовищем.

2. Культура здійснення цифрової діяльності, яка здебільшого визначена як процес пошуку, збору, зберігання та використання інформації.

3. Усвідомлення власних інформаційних потреб, що спонукають особистість до здійснення пошуку інформації, виконання активних дій щодо її обробки та використання.

4. Світоглядна культура, у сутність цього компонента вчені заклали поняття інформаційного світогляду, який формується під впливом освітніх процесів та базується на функціонуванні цифрових освітніх ресурсів [124].

Інший погляд на сутність означеного феномена сформулювала науковиця І. Колонтаєвська, яка розглядає цифрову культуру як сукупність соціально-психологічних якостей особистості, засвоєння нею правил поведінки в цифровому середовищі, набуття навичок організовувати спілкування в мережі Інтернет і працювати з інформацією [189].

Проаналізувавши наукові літературні джерела, що представляють потрактування сутності поняття „цифрова культура”, ми можемо стверджувати, що наявними є кілька основних підходів щодо його визначення, а саме: „цифрова культура” як сукупність артефактів та культурних практик, що створюються завдяки виникненню цифрових технологій (О. Базелюк [9], Н. Соколова [390]), „цифрова культура” як спосіб здійснення інформаційної діяльності (пошук, збір, обробка, розповсюдження інформації) (К. Гнатишина) [124]; „цифрова культура” як сукупність соціально-

психологічних якостей особистості, що впливають на способи її поведінки та комунікативної взаємодії в цифровому середовищі (І. Колонтаєвська) [189].

Із огляду на окреслені підходи до визначення сутності цифрової культури, пропонуємо розглядати „цифрову культуру” як *системну сукупність якостей особистості, що характеризується усвідомленням власних інформаційних потреб, що спонукають особистість до здійснення пошуку інформації, виконання активних дій щодо її обробки та використання; знаннями, вміннями і практичним досвідом використання інформаційно-комунікаційних технологій; правилами та нормами поведінки в цифровому середовищі.*

Об’єктом нашого дослідження є процес професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Вважаємо за необхідне розкрити та проаналізувати сутність поняття цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи. Формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови відбувається в процесі їхньої професійної підготовки. Згідно з міркуваннями С. Лазоренка, інформаційно-цифрова культура фахівця має розглядатися як складова професійної культури, що позначається на мотивах, ціннісних орієнтаціях професійної діяльності, а також на індивідуальному виборі засобів та способів виконання цієї діяльності. Говорячи про цифрову культуру фахівців, О. Семеніхіна і С. Лазоренко зазначають, що вона увиразнюється в способах роботи з цифровим контентом, використання цифрових пристроїв, у здійсненні нових видів комунікації – онлайн-комунікації, цифрової комунікації, вебкомунікації [215].

У своєму дослідженні О. Базелюк приділяє значну увагу ціннісному компонента в формуванні цифрової культури педагогічних працівників. Учений вбачає сутність цифрової культури в готовності педагогічного працівника приймати цінності гуманістичного суспільства, використовувати цифрові технології для досягнення високих професійних результатів шляхом продуктивного спілкування в сучасному цифровому просторі [9].

Ми розділяємо точку зору К. Гнатишиної, яка на основі теоретичного аналізу феномена цифрової культури та наявного педагогічного досвіду доводить, що з точки зору професійної підготовки майбутніх учителів цифрова культура не може зводитися до сукупності знань умінь та навичок роботи з цифровим контентом або цифровими пристроями. Дослідниця справедливо зазначає, що це поняття є інтегрованим і має охоплювати різні типи здатностей майбутнього фахівця – технічні, інформаційні, педагогічні, методичні, психологічні. Однак, серед перелічених здатностей головний акцент К. Гнатишина робить на психологічних особливостях педагога, що відповідають за мотивацію та ціннісні орієнтації професійно-педагогічної діяльності [124, с. 34–36].

Проте, поняття цифрової культури є відносно новим і проблема її формування у вчителів та, зокрема, учителів англійської мови початкової школи є недостатньо висвітленою у вітчизняних наукових джерелах, тому перейдемо до аналізу сутності дотичних понять, а саме: інформаційна культура та інформаційно-цифрова культура.

На важливості формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкової школи наголошує О. Муковіз. Учений говорить, що однією з основних проблем інформатизації освіти є розвиток інформаційної культури, що закладено у змісті професійного стандарту вчителя з початкової освіти [265].

М. Левшин використав синтетичний підхід до формулювання сутності інформаційної культури, охарактеризувавши її трикомпонентну модель, до складу якої ввійшли:

- 1) інформаційний компонент, що безпосередньо корелює з поняттями та категоріями інформатики;
- 2) пізнавальний компонент, що охоплює аналітичні та синтетичні вміння та навички моделювати, узагальнювати, інтерпретувати інформацію;

3) технологічний компонент або комп'ютерна грамотність, що передбачає сформованість умінь користувача комп'ютерної техніки, а також обізнаність щодо програмного забезпечення педагогічного спрямування [218].

О. Муковіз і М. Левшин одноставні в своїх твердженнях, що важливість формування інформаційної культури вчителя початкової школи виکارбовується зі Стандарту вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти, що відображено в одній із трудових функцій (професійних компетентностей) фахівця – інформаційно-цифровій [341].

Аналіз іноземних науково-педагогічних джерел, у яких порушено проблему формування цифрової культури, дозволив виявити деякі значущі аспекти дефініції цифрової культури вчителя. Так, С. Coll, Т. Mauri, J. Onrubia стверджують, що просте запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку вчителів не привносить інновацій у цей процес. Відповідно до їхньої точки зору, технології мають орієнтувати майбутніх учителів на створення педагогічних інновацій, створення нових способів комунікації, взаємодії та створення культурного продукту, наприклад, доповнена реальність. На думку дослідників, саме такі інновації призводять до зміни переконань, поведінки, ставлень та стосунків, що є ознакою формування цифрової культури [598].

Вивчаючи вплив цифрової культури як соціального феномена на процес професійної підготовки майбутніх учителів, F. S. C. Pimentel, A. K. F. Nunes, V. V. de S. Júnior доводять, що використання цього феномена в контексті сучасної педагогічної науки виходить за межі простого використання інформаційно-комунікаційних технологій й вимагає розвитку нового типу мислення, широкого запровадження інноваційних методів та форм освітньої взаємодії, створення цифрових продуктів (електронних освітніх ресурсів), що є артефактами цифрової культури [598, с. 6].

Наукові розвідки стосовно особливостей формування цифрової культури учителів англійської мови та учителів англійської мови початкової школи дозволили виявити, що в сучасній педагогічній науці ці питання

залишилися поза увагою науковців, тому вважаємо за доцільне зупинитися на деяких аспектах професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах цифрової трансформації освіти, що в подальшому дозволить визначити сутність ключового поняття „цифрова компетентність майбутнього вчителя англійської мови початкової школи”.

Орієнтація України на входження до європейського соціально-економічного простору визначає стратегії щодо мовної політики нашої країни, що ґрунтуються на Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти [159]. Реформаційні процеси в сфері мовної політики підтримують тенденцію раннього навчання іноземних мов та підвищення якості їх викладання в початковій школі. Із 2012 р. згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти [142] вивчення іноземних мов починалося з 1-го класу закладів загальної середньої освіти, що викликало потребу в перегляді підходів до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, оскільки іншомовна підготовка молодших школярів мала здійснюватися вчителями початкової школи, що вимагає врахування психофізіологічних особливостей дітей цієї вікової категорії, методів, прийомів та форм навчання іноземних мов в початковій школі. Усе це актуалізує необхідність оволодіння вчителями іноземної мови ефективним інструментарієм навчання в початковій школі, зокрема, й цифровими технологіями, оскільки саме їм надається перевага в умовах цифрової трансформації всіх сфер життєдіяльності суспільства.

Проблема професійної підготовки вчителя іноземних мов в початковій школі висвітлена у працях вітчизняних дослідників О. Бігич [75], Л. Гусак [139], Т. Зубенко [162], І. Пінчук [319], С. Роман [360; 361], М. Сідун [383], О. Троценко [416], наукові розвідки яких мають цінний внесок у здійснення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в світлі формування їхньої цифрової культури.

Результати дослідження О. Бігич є важливими для нас, оскільки, розглядаючи питання формування методичної компетентності майбутніх

учителів, учена визначає професійну культуру як вагомий складник особистості та професійної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи. Методичну культуру О. Бігич характеризує як сукупність знань про систему й процес іншомовної освіти і про специфіку діяльності вчителя іноземної мови, а також навичок і вмінь методичної діяльності під час організації освітнього процесу з іноземної мови. Відтак методична культура виступає особистісним компонентом та впливає на формування бажання майбутнього вчителя до особистісного розвитку під час здійснення професійної діяльності. До кола значущих об'єктів методичної культури майбутнього фахівця входять його поведінка, мотиви, ціннісні орієнтації [75].

Як зазначає науковиця Л. Гусак, важливу роль в підготовці вчителя англійської мови початкової школи відіграє асоціативне навчання шляхом отримання досвіду використання нестандартного підходу до вирішення професійних завдань і, як результат, удосконалення професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Визначаючи сутність професійної компетентності дослідницею враховано вимоги до сертифікації компетентностей, розроблені британським центром оцінювання рівня професійної кваліфікації фахівців (Oxford, Cambridge and RSA). Згідно цих вимог професійна компетентність учителя англійської мови розглядається як багаторівневий феномен, у складі якого обов'язковими компонентами виступають комунікативні вміння та вміння користуватися сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями [139, с. 87].

Згідно з результатами дослідження О. Троцько [416], професійна освіта майбутніх учителів іноземних мов початкової школи має бути спрямована на розвиток особистісних якостей студента, що вимагає осучаснення підготовки вчителів початкової школи через розширення спектру інноваційних технологій, включаючи інтернет-технології.

Відома вітчизняна дослідниця проблеми методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови С. Роман у своїх працях висвітлює культуру дидактичного мовлення майбутніх учителів, що впливає на

формування культури мовлення учнів початкової школи. Науковиця стверджує, що успішність формування культури дидактичного мовлення вчителя залежить від професійно-педагогічної спрямованості викладання фахових дисциплін [360].

Вивчаючи шляхи реалізації комунікативного підходу у професійній діяльності майбутніх учителів англійської мови початкової школи, Т. Зубенко наголошувала на важливості формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців через створення комунікативного середовища із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Учена також здійснила класифікацію жанрів інтернет-комунікації, до яких віднесла електронну пошту, синхронні жанрові формати (чати, месенджери) та асинхронні (форуми, конференції, вебсайти) [162].

Своєю чергою, науковиця І. Пінчук висвітлює питання формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкової школи, однією із ключових умов формування якої є створення інтерактивного навчального середовища в закладах вищої освіти. Зокрема, думки І. Пінчук є суголосними з нашими у світлі імплементації електронних освітніх ресурсів для оновлення системи інформаційного забезпечення викладання навчальних дисциплін фахової спрямованості та дотримання принципів і форм відкритої освітньої комунікації. Визначаючи роль інтерактивного освітнього середовища у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів, І. Пінчук відзначає, що в умовах переходу закладів вищої освіти на онлайн-навчання глобальна мережа Інтернет перетворилася на комунікаційну платформу, що дозволяє здійснювати взаємодію із використанням будь-яких пристроїв та каналів зв'язку, що є базисом для конвергенції текстових, графічних, аудіо- та відеоданих в єдиний інтегрований продукт [319].

Важливо наголосити на тому, що для майбутніх учителів англійської мови початкової школи відкриваються широкі можливості щодо використання та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, а також щодо

виконання дій з пошуку та використання електронного контенту, наявного в глобальній мережі, адже переважна кількість цих ресурсів представлена англійською мовою. Доступ до автентичних ресурсів та джерел вимагає від майбутніх учителів глибшого усвідомлення ролі цифрових технологій у побудові ефективної міжособистісної взаємодії та взаємодії з інформаційними системами, можливого впливу отриманої інформації та ризиків її використання.

Узагальнюючи викладену вище інформацію, ми можемо визначити провідні вектори розвитку професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи, а саме:

1. Усвідомлення та розуміння професійної (методичної) культури вчителя як чинника його особистісного розвитку, основою якої є його поведінка, мотиви та ціннісні орієнтації.

2. Приділення значної уваги формуванню комунікативної компетентності майбутніх учителів, що розгортається як у фізичному, так і у віртуальному просторі.

3. Організація ефективної онлайн-комунікації для вирішення професійних завдань.

4. Удосконалення вмінь працювати з цифровими інформаційними ресурсами та цифровими технологіями для успішного виконання професійної діяльності.

Узагальнення усіх наведених вище означень цифрової культури та дотичних до цього поняття дефініцій, урахування особливостей професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи дозволили нам представити уточнене визначення поняття *„цифрова культура майбутнього вчителя англійської мови початкової школи”* як *„сукупність особистісних якостей фахівця, що характеризуються усвідомленням цінностей цифрової епохи та власних потреб в оволодінні знаннями, уміннями, навичками, практичним досвідом використання цифрових технологій для ефективної цифрової комунікації під час реалізації професійної діяльності, у*

тому числі англійською мовою як засобом розширення сфери професійної взаємодії в сучасному цифровому світі”.

Отже, із огляду на проведені дослідження сутнісних аспектів цифрової культури ми можемо стверджувати, що його виникнення пов'язане з еволюцією сучасного суспільства та його переходом до інформаційного й надалі до цифрового етапу розвитку. Аналіз феномена цифрової культури, описаного у вітчизняних та іноземних наукових джерелах, демонструє його унікальність та багатоаспектність, а також зв'язок із цілою низкою дотичних понять „цифрова компетентність”, „цифрова грамотність”, „інформаційна культура”, „кіберкультура”. Уточнена сутність поняття „цифрова культура майбутнього вчителя англійської мови початкової школи” базується на дефінітивному аналізі тотожних понять, специфіці професійної діяльності вчителів та визначена як „сукупність особистісних якостей фахівця, що характеризуються усвідомленням цінностей цифрової епохи та власних потреб в оволодінні знаннями, уміннями, навичками, практичним досвідом використання цифрових технологій для ефективної цифрової комунікації під час реалізації професійної діяльності, у тому числі англійською мовою як засобом розширення сфери професійної взаємодії в сучасному цифровому світі”. Беручи до уваги комплексність досліджуваного феномена, вважаємо доцільним здійснити також аналіз його структурно-компонентного складу, що в подальшому уможливить окреслення критеріїв та показників сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

1.3. Структурно-компонентний склад цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи

Для більш глибокого розуміння сутності цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи необхідно детально проаналізувати її структурно-компонентний склад.

Академічний тлумачний словник української мови дефініює поняття „структура” як взаємозв’язок складових частин одного цілого [388]. Поняття компонент є визначеним як складова частина чого-небудь [387]. Тобто в межах нашого дослідження під структурно-компонентним складом ми будемо розуміти опис складових частин цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи, що в сукупності становлять один цілісний феномен.

У рамках тематики нашого дослідження цифрову культуру слід вважати складовою професійної культури майбутнього вчителя, оскільки вона безпосередньо пов’язана з використанням цифрових технологій та ресурсів під час реалізації професійно-педагогічної діяльності. Вітчизняні науковці у своїх дослідженнях висвітлюють питання характеристики професійної культури вчителя (В. Гриньова [131], Л. Мельничук [249], І. Пальшкова [323], В. Стрельников [401], С. Стрілець [402]), інформаційної (інформаційно-цифрової) культури (О. Базелюк [8], О. Глушак [122], Р. Гуревич [136; 135], В. Жигарь [157], А. Коломієць [185], А. Литвин [222], Н. Морзе [256], С. Лазоренко [215], О. Семеніхіна [83]).

Аналіз наукових розвідок В. Гриньової дозволив встановити, що вчена в структурі педагогічної культури виділяє такі компоненти: цінності-цілі, цінності-мотиви, цінності-знання, технологічні цінності, цінності-властивості, цінності-відношення. В. Гриньова зазначає, що складники професійної культури педагога можуть групуватися й утворювати більш складні компоненти, оскільки вони характеризуються тісним змістовим зв’язком. Так, угрупованню підлягають такі компоненти: цілі – мотиви, знання – технологічні цінності, відношення – ставлення. Учена також вважає, що цілі є головними орієнтирами діяльності особистості, тому що вони сприяють визначенню мотивів та формуванню інтересу до виконання професійної діяльності. Знання створюють підґрунтя для формування способів професійної діяльності майбутнього вчителя. Для нашого дослідження особливо важливими є думки дослідниці щодо змісту технологічних цінностей, до яких

належать комунікативні вміння як способи комунікативної діяльності вчителя, що побудовані на основі знань про процеси комунікації в сучасному суспільстві. Особливу вагу В.Гриньова приділяє питанням етикету в спілкуванні, на базі принципів і правил якого має реалізовуватися комунікативна взаємодія учасників освітнього процесу [131].

Суголосним до дослідження В.Гриньової є думки М.Оліяр, яка наголошує на тому факті, що за характером реалізації професійна діяльність педагога являє собою постійний комунікативний процес. Тому, М. Оліяр у своєму дослідженні доводить, що комунікативно-стратегічна компетентність є одним із ключових складників професійної культури вчителя. Серед інших структурних компонентів учена додає ціннісні орієнтації, моральні та інтелектуальні якості вчителя, його педагогічну майстерність. За твердженням М. Оліяр, професійна культура є динамічним утворенням, що змінюється впродовж усього життя людини, а також характеризується тісними зв'язками з іншими видами культур – естетичною, правовою, інформаційною тощо [284].

Розглядаючи педагогічну культуру вчителя початкової школи як сукупність професійно значущих характеристик особистості, Л. Мельничук виділяє такі її компоненти з огляду на загальну структуру професійно-педагогічної діяльності вчителя: когнітивний, конструктивно-прогностичний, організаційно-діяльнісний та оцінно-інформаційний. Сутність когнітивного компонента, за твердженням дослідниці, полягає в оволодінні знаннями щодо особливостей здійснення професійної діяльності, прагнення вивчати передовий педагогічний досвід щодо використання інноваційних технологій в освітньому процесі, а також стійка мотивація до професійного саморозвитку, самооцінювання. Конструктивно-прогностичний компонент спрямований на формування вмінь учителів планувати свою професійну діяльність та визначати її результати відповідно до кваліфікаційних вимог. Діяльнісно-організаційний компонент педагогічної культури передбачає використання набутих знань, умінь та навичок професійної діяльності під час практичної організації освітнього процесу. Сформованість оцінно-інформаційного

компонента, за словами Л. Мельничук, вимагає від учителя здійснення адекватної самооцінки своєї професійної діяльності, а також володіння методиками діагностики навчальних досягнень учнів [249].

До питання визначення змісту та структури професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи звертається І. Пальшкова, яка вважає, що професійна культура вчителя є складним багаторівневим явищем, що здебільшого фокусується на особистісних якостях учителя, як-от: певні риси характеру, загальна ерудиція, креативність тощо. Основними компонентами цього комплексного феномена, на думку науковиці, є когнітивний, діяльнісно-поведінковий, ціннісно-орієнтаційний [323].

Дефінітивний аналіз поняття „цифрова культура вчителя початкової школи” дозволив встановити, що в сучасній педагогічній науці наявною є значна кількість досліджень, присвячених вивченню теорії та практики формування інформаційної (інформаційно-цифрової) культури педагога, розкриття структури якої є релевантним нашому дослідженню.

Цінним для нашого дослідження є науковий доробок Р. Гуревича, у якому визначено два головні складники інформаційної культури вчителя: знаннєвий та особистісний компонент. Серед знань, якими мають володіти вчителі, науковець перелічує такі: знання морально-етичних, правових норм і правил роботи з інформацією, знання в сфері комп'ютерних технологій та інформаційних процесів. Щодо розгляду інформаційної культури як особистісної характеристики вчителя Р. Гуревич вважає, що розвиток інформаційної культури безпосередньо залежить від психологічної та професійної готовності вчителя до використання інформаційно-технологічних засобів у освітньому процесі [135].

Згідно з авторським баченням Н. Морзе щодо змістово-компонентного складу інформаційної культури, він є обґрунтованим на основі комп'ютерної та інформаційної грамотності особистості. Змістове наповнення компонентів комп'ютерної грамотності включає: 1) усвідомлення сутності інформації та інформаційних процесів, а також їхнього впливу на технічні та соціальні

процеси; 2) розуміння процесів обробки та моделювання інформації; 3) уміння виконувати дослідницькі дії під час опрацювання інформації, зокрема, визначати мету, завдання, висувати гіпотези, розробляти інформаційні моделі, аналізувати їх із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, інтерпретувати отриманні результати, формулювати висновки, представляти отримані результати, передбачати наслідки цих результатів, планувати подальшу діяльність; 4) технологічні вміння щодо розроблення плану власних дій у професійній діяльності; 5) інструментальні навички роботи з комп'ютерним обладнанням та програмним забезпеченням; 6) розуміння сутності штучного інтелекту; 7) знання основ алгоритмізації, однак, якщо говорити про вчителя як користувача інформаційно-комунікаційних технологій, то сформованість цього компонента не є обов'язковим, визначальним цей компонент є з точки зору професійної підготовки вчителя інформатики; 8) знання основних морально-етичних правил поведінки, яких користувач має дотримуватися в інформаційному суспільстві; 9) уміння самооцінювати діяльність в інформаційному середовищі та планувати свій подальший розвиток у предметній галузі [256].

Визначення компонентної структури у працях Н. Морзе є важливим для нашого дослідження, оскільки воно дозволяє досягнути всю комплексність структури інформаційної культури, однак, за твердженням самої науковиці, вона має загальноосвітнє та загальнокультурне значення, що характеризує узагальнений обсяг знань, умінь та навичок, який має бути сформованим в користувачів інформаційних технологій. Тож, подальшого вивчення потребує визначення структури інформаційної культури вчителя конкретної предметної галузі, у світлі нашого дослідження – учителя англійської мови початкової школи.

С. Стрілець звертається до вивчення питання формування інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи, вважаючи її показником рівня сформованості професійної культури вчителя. На думку вченої, до складу інформаційної культури входять такі компоненти:

обізнаність щодо сутності інформаційних процесів; ціннісно-смысловий компонент, що включає в себе потреби, мотиви, цілі, прагнення тощо; інформаційну рефлексію, що передбачає усвідомлення вчителем особливостей діяльності щодо формування інформаційної культури та тих внутрішніх змін, до яких вона призводить; інформаційну творчість [402].

Структуруючи поняття інформаційної культури вчителя початкової школи на основі аналізу широкого кола вітчизняних наукових джерел, А. Коломієць виокремила когнітивну, операційно-змістову, комунікативну і ціннісно-рефлексивну компоненти. Когнітивна компонента пов'язана з розумінням інформаційної картини світу, що відображена в гіпотезах та теоріях. Операційно-змістова компонента передбачає розвиток умінь щодо виконання певних дій з інформацією (її пошук, аналіз, зберігання, передавання тощо). Комунікативна компонента потрактовується дослідницею як оволодіння принципами та правилами поведінки вчителя в інформаційно-комунікаційному середовищі. Ціннісно-рефлексивна компонента фокусується на визначенні життєвих установок та ціннісних орієнтацій до інформаційної галузі. А. Коломієць зазначає, що всі компоненти є взаємообумовленими і в сукупності становлять зміст професійно-педагогічної культури вчителя [185].

Дослідження складу інформаційної культури, проведене О. Глушак, дозволяє більш чітко виокремити напрями компонентного структурування досліджуваного нами явища. Так, дослідниця наголошує на тому, що зміст інформаційної культури вчителя має враховувати характер здійснюваної ним діяльності, тобто професійно-педагогічної діяльності, що є тісно пов'язаною з організацією освітнього процесу. У складі інформаційної культури вчителя О. Глушак визначає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, професійно-технологічний та оцінково-результативний компоненти. Змістове наповнення цих компонентів є суголосним з поглядами А. Коломієць на структуру інформаційної культури, однак О. Глушак більш детально характеризує зміст когнітивного компонента, зосередивши увагу на його технічній, системній та програмній складових. Технічна складова базується на знаннях архітектури

персонального комп'ютера та інших комп'ютерних пристроїв, що використовує вчитель у свої професійній діяльності. Системна складова включає в себе знання щодо операційних комп'ютерних систем, особливостей їхнього функціонування, програмна складова визначається знаннями програмного забезпечення загального та професійно-педагогічного призначення. Важливим для нашого дослідження виявився аналіз методичної складової у структурі професійно-технологічного компонента, оскільки ми погоджуємося з думкою науковиці, що задля забезпечення ефективності використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі значна увага має бути приділена формуванню здатності вчителя методично коректно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у процесі його професійної підготовки. Тож, до методичної складової, за словами О. Глушак, входять такі вміння: організації освітнього процесу з використанням технічних засобів навчання; індивідуалізації навчання шляхом використання технічних засобів навчання; трансформації навчальних цілей, змісту та очікуваних результатів навчання із урахуванням впливів інформаційно-комунікаційних технологій; застосування програмних засобів відповідно до мети та завдань кожного окремого уроку; розроблення освітніх ресурсів дидактичного, методичного або організаційного призначення засобами цифрових технологій; створення цифрових засобів контролю – тести, анкети; оцінювання ефективності використання цифрових ресурсів та цифрових технологій в освітньому процесі [122]. Не зважаючи на те, що, охарактеризований О. Глушак, методичний складник пов'язаний із формуванням інформаційної культури майбутніх учителів іноземної мови, їх доцільно також урахувувати у професійній підготовці вчителів англійської мови початкової школи, оскільки зміст виробничих функцій учителів початкової, середньої та старшої школи є ідентичним.

В. Жигарь у складі інформаційної культури вчителя виділяє такі компоненти: особистісно-мотиваційний (прагнення вчителя до опанування інформаційними технологіями та запровадження їх в освітній процес, бажання

вдосконалювати власну інформаційну культуру, прагнення до організації комунікації в інформаційному середовищі тощо); когнітивний (наявність системи знань про інформаційні процеси в галузі освіти, сучасні засоби комунікації); діяльнісний (здатність добирати, аналізувати інформаційні ресурси та використовувати їх для вирішення професійних завдань, уміння застосовувати інформаційні та комунікаційні технології); комунікативний (культура спілкування вчителя в інформаційному середовищі з іншими суб'єктами освітнього процесу, з інформаційними системами та комп'ютерними пристроями) [157].

Цінним для нашого дослідження з точки зору визначення структури інформаційно-цифрової культури фахівців є також науковий доробок С. Лазоренка, який схарактеризував аксіологічний, мотиваційний, технологічний, пізнавальний, комунікативно-сугестивний та рефлексивний компоненти. У розумінні науковця, аксіологічний компонент відображає ціннісне ставлення майбутніх фахівців до інформації та цифрових технологій, усвідомлення їхнього значення під час здійснення професійної діяльності. Щодо мотиваційного компонента його виділення в структурі професійної культури є традиційним для вітчизняних науковців, адже саме він впливає на формування прагнення особистості до ознайомлення з цифровими технологіями та їх активного використання у професійній діяльності. Важливим є виділення у структурі інформаційно-цифрової культури технологічного компонента, оскільки професійна діяльність сучасних фахівців вимагає не лише використання наявних цифрових освітніх ресурсів, а розроблення нових. Нам імпонує позиція С. Лазоренка, який зауважує, що технологічний компонент є орієнтованим на формування вмінь володіння мережевими та мультимедійними технологіями для розроблення цифрових освітніх ресурсів. Пізнавальний компонент передбачає оволодіння знаннями та вміннями опрацьовувати інформаційні джерела. Сутність комунікативно-сугестивного компонента науковцем визначено як мовно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців до здійснення вербальної та невербальної

комунікації з метою передавання професійної інформації. Сформованість рефлексивного компонента позитивно впливає на здатність фахівців до саморозвитку в сфері використання цифрових технологій [215, с. 111–112].

Серед найновіших досліджень цифрової культури на теренах вітчизняної педагогічної науки слід відзначити науковий доробок О. Базелюка, який представив авторське бачення структури цифрової культури педагогічних працівників в єдності аксіологічно-правового, інформаційно-технологічного, комунікативно-етичного, пізнавально-інтелектуального та особистісно творчого компонентів [8].

Визначаючи зміст аксіологічно-правового компонента, О. Базелюк акцентує увагу на формуванні ціннісної сфери особистості щодо ролі інформації в побудові та трансформації сучасного світу, ознайомлення з основними правилами та нормами поведінки в інформаційному середовищі, усвідомлення відповідальності за дії, що вчиняються з цифровими технологіями. Інформаційно-технологічний компонент цифрової культури, за визначенням дослідника, є визначальним у складі цифрової компетентності педагогічного працівника, що має відповідати актуальному рівню розвитку техніки, цифрових технологій та інформаційних ресурсів. Комунікативно-етичний компонент фокусується на розвитку культури спілкування в цифровому середовищі з іншими людьми, з цифровими системами, ознайомлення з можливостями цифрових медіа для організації міжособистісної та професійної взаємодії, побудові комунікативної взаємодії на основі етичних принципів. Пізнавально-інтелектуальний компонент визначає культуру діяльності педагога в цифровому середовищі, перетворює його діяльність на творчий процес, розкриває шляхи її реалізації як творчого акту. Особистісно-творчий компонент стимулює розвиток креативного мислення педагога, його творчу уяву, його схильність до моделювання цифрових освітніх ресурсів, а також поглиблює розуміння закономірностей формування творчої особистості педагога під час виконання практичної діяльності [8]. Ми також погоджуємося з думкою дослідника, який наголошує,

що всі виділені вище компоненти є взаємопов'язаними та взаємообумовленими та не можуть формуватися окремо один від одного, оскільки вони мають тотожні аспекти у складі компонентів, як-от: етичні норми та правила поведінки, здатність працювати з інформаційними даними тощо.

Важливим для нашого дослідження є також аналіз іноземних наукових джерел щодо компонентного складу цифрової культури. Російська вчена К. Гнатишина присвятила своє дослідження вивченню теорії і практики формування цифрової культури майбутнього педагога. Структурування цього феномена дослідниця здійснила на основі аксіологічного та компетентнісного підходів, виділивши два ключові компоненти: інформаційний світогляд та інформаційна компетентність. Інформаційний світогляд особистості, за словами К. Гнатишиної, становить синтез цінностей, технологій та етично-правових норм. Інформаційний світогляд представлено як систему принципів, переконань, способів пізнання та організації інформаційної картини світу. Ця система є визначальною для формування цінностей особистості, а відтак і мотивації її діяльності, що вважається одним із показників ефективності інформаційної підготовки. Процес становлення інформаційного світогляду передбачає постійне поглиблення знань про інформацію, закономірності інформаційних процесів у різних сферах життєдіяльності особистості, розвиток інформаційних технологій тощо [124, с. 18]. К. Гнатишина потрактує інформаційну компетентність як сукупність знань, умінь самостійного пошуку, відбору та аналізу необхідної інформації, навичок та практичного досвіду її організації, перетворення, збереження та передачі. У змісті інформаційної компетентності як компонента цифрової культури К. Гнатишина виділяє такі структури: когнітивний (знання про цифрове середовище, уміння взаємодіяти в ньому), процесуальний (уміння користуватися інформаційними технологіями), технічний (уміння користуватися сучасними пошуковими системами) та професійно-діяльнісний (усвідомлення зв'язку інформаційної та професійної діяльності) [124, с. 30].

Колектив російських науковців Л. Носова, О. Леонова, А. Рузаков проводять дослідження цифрової культури педагога, визначаючи її як сукупність компетентностей, що відображають здатність особистості використовувати цифрові технології для забезпечення комфортного життя в цифровому суспільстві, для організації взаємодії, для вирішення завдань з цифровізації освітнього процесу. Виходячи з цього формулювання, структура цифрової культури включає три основних компоненти (ІКТ-компетентність загального користування, загальнопедагогічна ІКТ-компетентність, предметно-педагогічна ІКТ-компетентність), що враховують специфіку життєдіяльності в цифровому суспільстві та особливості професійної діяльності вчителя. В основі компонента загального користування лежать цифрова компетентність, цифрова безпека і цифрове споживання, що формують підґрунтя для подальшого розвитку цифрових навичок. Загальнопедагогічна компетентність передбачає оволодіння здатності до організації освітньої діяльності з використанням цифрових технологій, орієнтування у формах онлайн-навчання та знання правових основ його організації. Предметно-педагогічна компетентність спрямована на вирішення методичних завдань, а саме: здійснювати відбір цифрових освітніх ресурсів, що відповідають цілям уроку, завданням кожного етапу уроку, інтегруються з методами і формами роботи на уроці, а також розробляти власні цифрові освітні ресурси [278].

Звернемося також до аналізу англомовних наукових джерел, оскільки питання формування цифрової культури майбутніх учителів достатньо широко представлено в них. Так, J. De L. Ferreira вважає, що значення цифрової культури впливає із умінь, навичок та досвіду здійснювати взаємодію шляхом використання цифрових технологій. Учений підкреслює, що під час пандемії Covid-19 значно підсилилось значення цифрових технологій у професійній підготовці вчителя. На сьогодні головним компонентом професійної компетентності вчителя є здатність створювати та використовувати цифрові освітні ресурси відповідно до етичних та правових

принципів, а також згідно критичного підходу до використання різних електронних ресурсів та засобів навчання. Запровадження цифрових технологій в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти спричиняє появу нових викликів і можливостей для освітян. Цифрові технології мають перетворитися на освітні ресурси, що надають можливість опанувати нові знання, брати участь у спільній діяльності, отримати доступ до нових форм навчання у віртуальному середовищі. Пандемія Covid-19 в реальному житті довела, наскільки компетентними мають бути вчителі, аби працювати дистанційно з оптимальним та ефективним використанням цифрових технологій [533]. У своєму дослідженні цифрової культури J. de L. Ferreira доводить, що головними компонентами цифрової культури майбутніх учителів є когнітивний (знання теоретичних основ цифрової культури), практичний (уміння свідомо та критично використовувати інформаційні ресурси та цифрові технології з дотримання етичних норм та правил; технічні вміння користуватися комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням) та рефлексивний (визначення ролі цифрових технологій для професійного саморозвитку вчителя, усвідомлення рівня розвитку цифрової культури).

Наукові пошуки в англійськомовних джерелах дають додаткові підстави стверджувати, що до структури цифрової культури вчителя має бути включено й феномен поведінки в цифровому середовищі. Ми погоджуємося з E. Nonato, що нові моделі поведінки трансформують соціальний досвід взаємодії, що є показником розвитку цифрової культури [586]. Визначальним для характеристики цього компонента є дослідження когорти датських науковців L. Razmerita, K. Kirchner, K. H. Chee-Wee Tan, які справедливо зазначають, що взаємодія та спілкування є важливим явищем освітнього процесу. Учені також говорять, що колаборація учасників освітнього процесу в межах різних спільнот, як локальних, так і глобальних, є важливим компонентом онлайн-педагогіки. У світлі свого дослідження датські вчені говорять про використання поняття онлайн-поведінка, що передбачає соціальні правила поведінки в цифровому освітньому середовищі. Однак, ми переконані, що

феномен онлайн-поведінки виходить за межі соціальної взаємодії й охоплює значно ширше коло понять, як-от: комунікативна поведінка в цифровому середовищі, нетикет, етичні правила та норми поведінки, а також безпечне поводження в цифровому середовищі [603].

Узагальнюючи викладені вище наукові знахідки щодо визначення структури цифрової компетентності, ми маємо підстави стверджувати, що вітчизняні та іноземні науковці представляють широке різноманіття компонентів, що може увійти до структури цифрової компетентності з огляду на комплексність означеного феномена. Такими компонентами є мотиваційний, аксіологічний, когнітивний, етичний, технологічний, комунікативний та рефлексивний. У контексті нашого дослідження ми вважаємо доцільним синтезувати різноманіття представлених компонентів до чотирьох основних (мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-технологічний, рефлексивний), що враховують специфіку професійної діяльності вчителів англійської мови початкової школи і дозволяють забезпечити єдність і цілісність формування їхньої цифрової культури. Охарактеризуємо структурно-компонентний склад цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи, розкриємо зміст компонентів та обґрунтуємо необхідність кожного із них.

Мотиваційно-аксіологічний компонент цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови вважається базовим, адже цифровізація освітньої системи спричиняє тотальні зміни в навчанні та викладанні предметів, способах взаємодії та комунікації, способах генерування нових знань тощо. У процесі професійної підготовки майбутні вчителі англійської мови початкової школи мають глибоко усвідомлювати, що сформованість цифрової культури є інтегрованим показником особистісного та професійного розвитку в умовах цифровізації суспільства, що змінює вимоги до сучасних фахівців. Тому успішність формування цифрової культури безпосередньо залежить від, того якими внутрішніми мотивами покеровується майбутній учитель.

У науковій літературі „мотив” визначений як стимул до діяльності, що задовольняє потреби особистості, сукупність зовнішніх та внутрішніх факторів, що зумовлюють розвиток активності особистості та визначають її спрямованість [150]. Мотивація – це складний психолого-педагогічний феномен, що виступає чинником організації будь-якої діяльності, сприяє підвищенню її ефективності, додає смислової забарвленості. Мотивація професійної діяльності, на думку науковців є комплексним утворенням, яке вміщує цілу низку чинників та процесів, що закарбовуються в свідомості особистості та спонукають її до ефективного здійснення професійної діяльності [144; 150]. Мотиваційний компонент цифрової культури вчителя англійської мови початкової школи – система внутрішніх процесів спонукання студентів до активного опанування цифрових технологій, цифрового контенту та розроблення цифрових освітніх ресурсів для організації навчання англійської мови в початковій школи.

Аналіз наукових та нормативно-законодавчих джерел дає підстави говорити, що на сьогодні не існує єдиного підходу до визначення поняття цифрові технології. Так, у Положенні про Національну електронну освітню реформу, що становить технологічну основу реалізації Концепції Нової української школи, до вжитку введено такі базові поняття, що мають прямий зв'язок із цифровізацією освітнього процесу: електронний кабінет, електронний підручник, електронні освітні ресурси [340]. У Законі України „Про авторське право і суміжні права” використано поняття „електронна (цифрова) інформація”, зміст якого визначено як „аудіовізуальні, музичні твори (з текстом чи без тексту), фонограми, комп'ютерні програми, програми (передачі) компаній суспільного мовлення, що представлено в електронному (цифровому) форматі, придатному для відтворення і можуть існувати або зберігатися як один або декілька файлів (частин файлів) у комп'ютерній базі даних, серверах у мережі Інтернет” [159].

Уважаємо, що цифрова трансформація сучасних суспільних відносин вимагає оновлення термінологічного апарату педагогічної науки, тому в

своєму дослідженні ми будемо надавати перевагу поняттю „цифрові технології”, „цифровий контент”. Поняття цифрових технологій має різні підходи щодо визначення його змісту. Так, С. Лазоренко доводить, що цифрові технології є складником інформаційних технологій, що функціонують через дискретне передавання сигналів. Серед прикладів цифрових технологій дослідник наводить інтернет, електронну пошту, мобільні пристрої тощо. Іноземні вчені (А. Brown [480], А. Olofsson, G. Fransson, J. Lindberg [588]) схильні вважати, що цифрові технології є електронними засобами, системами, приладами та ресурсами, які генерують, зберігають та опрацьовують дані (соціальні медіа, онлайн-ігри, мультимедіа, мобільні телефони тощо).

З точки зору нашого дослідження, *цифрові технології* в освіті визначаємо як засоби навчання будь-якого типу, що зберігаються на цифрових носіях, розповсюджуються через інформаційні мережі, відтворюються на електронних технічних приладах. Сутність уточненого поняття „цифровий контент” полягає в урізноманітненні видів інформації (текст, графіка, звук, аудіо, відео), що представлені в цифровому форматі, зберігаються та розповсюджуються в мережі Інтернет.

Аналіз наукових літературних джерел [357; 394] довів, що у професійну підготовку майбутніх учителів англійської мови запроваджують цифрові технології та інструменти, які можна поділити на такі типи на підставі критеріїв щодо видів професійної активності:

- цифрові технології, орієнтовані на підвищення рівня знань з теоретичних дисциплін фахової підготовки;
- цифрові технології для розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкової школи;
- онлайн-ігри, граматичні та лексичні тренажери для вдосконалення комунікативної компетентності молодших школярів;
- цифрові технології оцінювання, контролю та рефлексії;

– цифрові технології, спрямовані на розвиток навичок колаборації з іншими суб'єктами освітнього процесу (колегами, учнями, адміністрацією).

Ми також дотримуємося позиції, що розроблення і впровадження цифрових освітніх ресурсів інтенсифікує процес формування цифрової культури майбутніх учителів. Цифровими освітніми ресурсами, за визначенням сучасної законодавчої бази України, є навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені в комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації освітнього процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами [339].

До цифрових освітніх ресурсів малих форм, що застосовуються у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, належать:

1. Презентації та інфографіка, розроблені в сервісах PowerPoint, Google, Prezi, Powtoon.
2. Інтерактивні плакати, створені за допомогою сервісів Padlet, Gloster, ThingLink.
3. Ментальні карти (mind maps), розроблені із використанням сервісів Cadoo, Coogole, MindMeister.
4. Цифрові наративи-комікси, створені у середовищах Canva, Pikipump, StoryboardThat, Make Beliefs Comix.
5. Ребуси Rebus1.com, Rebus.Club, Festisite та хмари слів WordArt, WordItOut, WordClouds.

На вагомості формування мотиваційного компонента цифрової культури майбутнього вчителя наголошують А. Коломієць [185], О. Рогульська [357] та інші. А. Коломієць стверджує, що професійна діяльність учителя, що відбувається в умовах інформаційного суспільства, має реалізовуватися на основі його інформаційних потреб. Учитель має усвідомлювати власні потреби та чітко визначати свої інформаційні запити

[185]. Як зазначає О. Рогульська, мотивація вчителя виявляється в його прагненні докласти зусиль і досягати високих результатів діяльності, яку він вважає важливою. Позитивна мотивація до виконання професійної діяльності підтримує активність особистості в досягненні мети діяльності, забезпечує саморегуляцію, орієнтацію на формування власної цифрової культури. Надійною можна вважати орієнтацію здобувчів на самостійне набуття знань у сфері цифровізації професійної діяльності майбутнього вчителя англійської мови початкової школи (використання цифрових технологій, розроблення цифрових освітніх ресурсів), формування потреби в постійному поглибленні знань та внутрішньої потреби в саморозвитку, адекватну самооцінку тощо.

Рішення синтезувати мотиваційний і аксіологічний компоненти цифрової культури було прийнято на основі вивчення наукових здобутків дослідників [124; 131; 185; 357], у яких зазначається, що аксіологічний підхід позначився на формуванні загального усвідомлення майбутніх фахівців про значення цифрової культури для професійної діяльності вчителя. Так, А. Коломієць говорить про важливість формування світогляду вчителя, про глобальний інформаційний простір, що впливає на формування ціннісного вставлення вчителя до інформації та його інтересу до власної інформаційної діяльності, інформаційної взаємодії в цифровому просторі, проблем осягнення та перетворення цього простору. Принциповою відмінністю цифрової культури вчителя від цифрової компетентності є врахування цінностей цифровізації та сучасної освітньої парадигми. Базисом для формування цифрової культури майбутнього вчителя є усвідомлення інтегрованої системи цінностей, оскільки під час професійної підготовки важливим є врахування змін ціннісних орієнтацій фахівців, що відбуваються під впливом трансформації видів та напрямів діяльності. Формування цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи має вибудовуватися через реалізацію діалектичної єдності особистісних та професійних цінностей. К. Гнатишина наголошує на визначальній ролі саме цифрового світогляду в структурі цифрової культури, що впливає на формування ставлення

особистості до інформації, інформаційного середовища та бачення ролі індивіда в цьому середовищі, що базується на цінностях інформаційного суспільства. Виходячи з позиції цінностей, що входять до складу цифрової культури, науковиця визначає останню як складну систему якостей особистості, що сприяє формуванню інформаційної картини світу й актуалізації ціннісно-сислової сфери здійснення інформаційної діяльності, а також системи знань, умінь і навичок самостійного пошуку, відбору та аналізу інформації й практичного досвіду її застосування [19, с. 29].

Аналіз наукової літератури [124; 131] дозволив встановити, що значну роль в системі цінностей вчителя англійської мови початкової школи відіграє комунікація. По-перше, формування іншомовної комунікативної компетентності є однією із фахових компетентностей здобувача вищої освіти, що визначає здатність брати участь в мовленнєвій взаємодії з використанням іноземної мови. По-друге, педагогічне спілкування вважається важливою характеристикою професійної підготовки вчителя, від якої залежать результати навчання та ступінь виховного впливу, а також підвищення рівня мотивації учнів і переорієнтація навчальної діяльності на спільну творчу діяльність. На сьогодні, оволодіння комунікативною компетентністю неможливе без використання цифрових засобів. Електронне середовище дозволяє вийти за тимчасові й просторові рамки, надаючи його користувачам можливість автентичного спілкування з реальними співрозмовниками. По-третє, розвиток цифрових технологій докорінно змінює способи здійснення комунікації, що спричиняє виникнення таких понять як „електронна комунікація”, „вебкомунікація”, „онлайн-комунікація”, „цифрова комунікація”. Майбутні вчителі повинні усвідомлювати цінність цифрової комунікації для їхнього професійного становлення, зважаючи на загальноприйняті норми етикету (нетикету) задля підтримки суверенітету кожної особистості, досягнення порозуміння та взаємоповаги.

Отже, мотиваційно-аксіологічний компонент цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи охоплює мотиви,

потреби та інтереси до використання цифрових технологій в освітній та майбутній професійній діяльності; усвідомлення власного впливу на розвиток інноваційних освітніх процесів; цінності інформації в цифровому середовищі; цінності цифрової комунікації; переконаність у необхідності формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя; спрямованість на дотримання правил етикету під час комунікативної взаємодії; наявність інтересу до професійної діяльності, що характеризується потребою в оволодінні професійними знаннями про організацію освітнього процесу на уроках іноземних мов на основі використання цифрових технологій; прагнення до розроблення власних електронних освітніх ресурсів із використанням цифрових засобів та інструментів; наявність високого рівня сприйнятливості до нововведень, прагнення до підвищення рівня професійної компетентності, професійної культури [137; 357].

Когнітивний компонент цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи характеризуються сукупністю професійних знань щодо особливостей використання цифрових технологій та цифрового контенту в освітньому процесі, розроблення та запровадження електронних освітніх ресурсів. Зміст когнітивного компонента в структурі професійної та інформаційної (цифрової) культури майбутніх учителів обговорювалася у наукових працях О. Базелюка [8], О. Глушак [122], В. Гриньової [131], В. Жигарь [157], А. Коломієць [185], О. Олійника, І. Андрощук, І. Остапйовської, П. Олешка, Д. Пріми [282].

На вагомості знань у структурі професійної культури вчителя наголошує В. Гриньова. Учена зазначає, що система знань, що поєднує в своїй структурі загальнопедагогічні, психологічні та специфічні знання, має визначальне значення, оскільки вона сприяє осмисленню, конструюванню та реалізації програми діяльності вчителя, забезпеченню її внутрішньої логіки [131].

Когорта українських учених О. Олійник, І. Андрощук, І. Остапйовська, П. Олешко, Д. Пріма також вважає, що інформаційна культура вчителя початкової школи виступає складовою інформаційної культури особистості,

тож, зміст когнітивного компонента вчені представляють у загальносуспільному вимірі. На їхню думку, когнітивний компонент включає знання про загальні процеси інформатизації суспільства на глобальному рівні, про можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій для вирішення широкого спектру особистісних та суспільних проблем, про технічні знання, знання в галузі інформатики та програмування, знання інформаційної безпеки [282].

У своєму дослідженні А. Коломієць [185] на основі аналізу здобутків вітчизняних учених також говорить про необхідність формування когнітивного компонента інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи, оскільки шляхом засвоєння теоретичних знань відбувається формування інформаційного світогляду, який тісно пов'язаний із побудовою особистістю власної інформаційної картини світу. Передусім А. Коломієць наголошує, з одного боку, на знаннях основ інформатичної науки та інформаційних технологій, а, з іншого боку, на особливостях дій щодо опрацювання інформації. Під основами інформатичної науки маються на увазі теоретичні знання про архітектуру персонального комп'ютера та інших технічних пристроїв, операційних систем та програмного забезпечення, що використовує вчитель під час своєї професійної діяльності. Щодо знань в сфері інформаційних технологій в їхній основі лежить обізнаність про способи взаємодії з інформаційним середовищем, а саме: типи та види інформаційного контенту, канали та джерела його отримання, способи обробки інформації тощо.

Виходячи з результатів дослідження А. Коломієць і розглядаючи цифрові технології як процес, алгоритм використання та створення цифрових освітніх ресурсів, ми переконані, що зміст когнітивного компонента має відображати його технологічну складову. Також інформаційне середовище, про яке йдеться в працях А. Коломієць, стимулює учасників освітнього процесу до участі в новому виді взаємодії – цифровій комунікації [185]. Не викликає жодних сумнівів той факт, що процеси цифровізації суспільства

позначаються на способах взаємодії людей в особистому житті та професійній діяльності, що вимагає оновлення та поглиблення знань про комунікаційні процеси в цифровій площині.

Специфіка організації навчання полягає в тому, що його результативність безпосередньо залежить від налагодження ефективної комунікативної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, що на сьогодні реалізується як через фізичне, так і віртуальне спілкування. В. Жигарь стверджує, що когнітивний компонент інформаційної культури обов'язково має включати знання про сучасні засоби комунікації, оскільки інформаційна культура сприяє розвитку діалогу між людьми в комп'ютерних мережах [157]. Н. Лазаренко більш докладно висвітлює питання цифрової комунікації під час упровадження технологій електронного навчання. Серед основних форм е-навчання учена називає дистанційні курси та масові відкриті онлайн-курси [212].

Спираючись на дослідження іноземних науковців M. Cacheiro-González, A. Medina-Rivilla, M. Dominguez-Garrido, M. Medina-Dominguez щодо можливостей здійснення комунікативної взаємодії в межах дистанційного курсу на електронній освітній платформі, встановлено, що ця інтеракція реалізується через використання таких сервісів:

- форум – електронний сервіс для здійснення комунікації викладача та здобувачів вищої освіти у дистанційному середовищі, що використовується для організації дискусії або коментування та здійснення рефлексії викладачами та здобувачами в асинхронному режимі.

- чат – сервіс для організації писемної взаємодії між учасниками освітнього процесу в режимі реального часу;

- вебконференція – це сервіс, який використовується для проведення відеозанять, що супроводжується демонстрацією наочності, а також обговоренням питань і коментуванням з боку викладача і здобувачів у чаті [489].

Використання сервісів комунікативної взаємодії (форумів, чатів, вебконференцій) в професійній підготовці майбутніх учителів залучає їх до активної участі в онлайн-обговореннях, що позитивно позначається на рівні сформованості професійної компетентності, а також сприяє формуванню навичок здійснювати онлайн-комунікацію в дистанційному режимі, а, відтак, і підвищенню рівня цифрової культури здобувачів вищої освіти.

Ми розглядаємо цифрову культуру вчителя англійської мови початкової школи у складі його професійної культури, тому когнітивний компонент цифрової культури визначаємо із урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності. Беручи до уваги результати досліджень вітчизняних науковців, проаналізовані вище, можемо стверджувати, що змістову основу когнітивного компонента становлять інформаційна, комунікативна та технологічна складові.

Інформаційна складова базується на сформованості знань про:

- особливості інформаційних процесів (пошук, обробка, зберігання, передача, моделювання тощо);
- основний тезаурус (основні поняття) цифрової освіти;
- види та форми цифрового освітнього контенту;
- заходи безпеки під час роботи з цифровою інформацією;
- правила академічної доброчесності під час роботи з цифровими технологіями та цифровим контентом.

Технологічна складова цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи визначається знаннями про:

- електронні освітні платформи, способи їх функціонування;
- роль цифрових технологій у навчанні англійської мови в початковій ланці;
- критерії добору цифрових технологій та цифрових освітніх ресурсів, що запроваджуються в навчання англійської мови на початковому етапі;

- послідовність та методику використання цифрових технологій під час навчання англійської мови в початковій школі;
- застосування основних програм та додатків для опрацювання цифрового контенту (текстові, аудіо- та відеоредактори, системи редагування графічних даних, програми для створення мультимедійних ресурсів);
- процедури перевірки достовірності цифрового контенту;
- процес розроблення та запровадження електронних освітніх ресурсів у навчання англійської мови в початковій школі;
- поширення та спільне використання електронного цифрового контенту та електронних освітніх ресурсів;
- процедуру захисту персональних даних, створеного цифрового контенту та розроблених електронних освітніх ресурсів.

Комунікативна складова передбачає наявність у вчителя англійської мови початкової школи системи знань про:

- способи організації комунікативної взаємодії, онлайн-заходів для спілкування з учасниками освітнього процесу, третіми особами, що мають відношення до освітнього процесу, колегами в соціальних мережах, професійних спільнотах тощо;
- засоби організації зворотного зв'язку;
- етичні правила та норми поведіння в цифровому середовищі.

Виділені у змісті когнітивного компонента інформаційна, комунікаційна та технологічна складові будуть слугувати надійним підґрунтям для формування та подальшого розвитку практичних вмінь та навичок виконання майбутнім учителем англійської мови початкової школи професійної діяльності, що є також визначальними у складі цифрової культури.

Обґрунтовуючи *діяльнісно-технологічний компонент* цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи, ми керуємося результатами дослідження Л. Носової, К. Леонової, А. Рузакова, на

переконання яких, компонентом цифрової компетентності педагога є уміння та навички, що становлять зміст цифрової грамотності [274].

С. Лазоренко також виділяє у структурі інформаційно-цифрової культури технологічний компонент і вважає, що його зміст становлять уміння та навички володіння мережевими технологіями, технологіями мультимедіа для конструювання навчально-тренувальних занять, уміння розробляти освітні ресурси [212, с. 117–118].

Згідно із дослідженнями Канадського центру цифрової і медіа грамотності, до складу цифрової грамотності входять уміння та навички використання та створення цифрових технологій. Користувач має оволодіти технологічними вміннями використання цифрових технологій та цифрового контенту, їхнього оцінювання щодо відповідності етичним правилам та принципам академічної доброчесності. Користувач повинен оволодіти вміннями та навичками розроблення цифрового контенту та цифрових освітніх ресурсів із використанням цифрового інструментарію. У такий спосіб він створює інновації, працює конструктивно та мислить критично [490]. Структуру цифрової грамотності схематично представлено на рисунку 1.1.



Рис. 1.1. Структура цифрової грамотності за результатами досліджень Канадського центру цифрової і медіаграмотності [490]

Оскільки об'єктом нашого дослідження є професійна підготовка вчителів англійської мови початкової школи, то важливим є звернення до праць G. Dudney [52], який у своєму дослідженні вивчає питання формування цифрової грамотності, пропонуючи цілу низку практичних рекомендацій щодо формування цифрової грамотності під час навчання в закладах загальної середньої освіти. Високим здобутком для сучасної педагогічної науки є таксономія цифрової грамотності, розроблена G. Dudney [511], N. Hockly [568] і M. Pegrum [596], що також є адаптованою до вивчення мови, фокусуючись на чотирьох сферах: сфера зв'язку, сфера інформації, сфера дизайну та сфера мови (рис 1.2).



Рис. 1.2. Таксономія цифрової грамотності за G. Dudney, N. Hockly і M. Pegrum [511]

Обґрунтовуючи у своєму дослідженні мовну сферу, учені осучаснили базове поняття грамотності, додавши до нього вміння створювати текстові повідомлення та мобільну грамотність. Користувачі мобільних телефонів почасти застосовують опцію створення текстових повідомлень, яка негативно

позначається на грамотності учнів. Однак, D. Crystal наголошує, що близько десяти відсотків слів у текстових повідомленнях скорочуються в різний спосіб. Ph. Allen здійснив дослідження впливу користування текстовими сервісами на формування мовної компетентності учнів і дійшов висновку, що вони не мають негативного впливу на розвиток іншомовної граматичної компетентності [456]. Щодо гіпертекстової грамотності вона надає можливість здобувачам освіти переміщувати та впорядковувати інформацію. Ігрова грамотність сприяє формуванню здатності розуміти і працювати з іграми та ігровими системами, а також кодове письмо – уміння змінювати дані.

Грамотність у сфері зв'язків реалізується в соціальних мережах та інших онлайн-ресурсах, блогах, вікі. У таких мережах користувачі не лише розміщують особисту інформацію, а також є учасниками різних спільнот, які виходять за межі географічних та етнічних кордонів та сприяють формуванню міжкультурної компетентності. У сфері інформації є три ключові аспекти, які підлягають розвитку, зокрема спроможність не лише знаходити інформацію в електронних джерелах, але й оцінювати та зберігати її. Грамотність у сфері інформації, на думку G. Dudney, є ключовою, адже від неї залежить ефективність формування цифрової грамотності у всіх інших сферах. Сфера перетворень має на меті „реміксування” різних медіа (відео, зображення, звуку тощо) задля створення нового цифрового продукту. Слід зазначити, що навички реміксування є складними для опанування [511].

Беручи до уваги вищезазначене, вважаємо, що діяльнісно-технологічний компонент цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, зважаючи на особливості їхньої професійної діяльності, має бути спрямованим на розвиток таких умінь та навичок: уміння користуватися цифровими технологіями; уміння використовувати цифровий контент; цифрова творчість; уміння здійснювати комунікацію, нетворкінг; уміння дотримуватися правил онлайн-поведінки.

Досліджуючи проблему формування цифрової компетентності та цифрової грамотності вчителів, Н. Морзе наголошує на важливості

формування вміння упевненого, свідомого та критичного користування цифровими технологіями у професійній діяльності. Науковиця також доводить, що на етапі професійної підготовки майбутніх учителів формування вмінь використовувати різноманітні цифрові технології має набути системного характеру, що б відповідало сучасним вимогам цифрового суспільства [286].

Ураховуючи результати аналізу науково-методичної літератури [286; 392; 394] та власний практичний досвід підготовки майбутніх вчителів початкової школи, можемо дійти висновку, що до *умінь використовувати цифрові технології* в професійній діяльності належать: уміння використовувати цифрові засоби для підвищення рівня сформованості методичної компетентності; уміння використовувати цифрові технології для підвищення рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи та контролю її сформованості, до яких можна віднести онлайн-ігри, граматичні та лексичні тренажери тощо; уміння розробляти електронні освітні ресурси та використовувати їх в навчанні молодших школярів англійської мови.

Здійснимо також аналіз складової діяльнісно-технологічного компонента цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи – уміння використовувати цифровий контент. Як зазначалося раніше, під цифровим контентом ми розуміємо різні види інформації (текст, графіка, звук, аудіо, відео), що представлена в цифровому форматі. Під час навчання англійської мови вагомість використання такого типу інформації є науково обґрунтованою та практично доведеною. Так, А. Соломаха та Н. Кошарна, представляючи результати дослідження щодо формування цифрової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи в Київському університеті імені Б. Грінченка, доводять необхідність опанування вміннями відповідального використання цифрового контенту майбутніми вчителями та технологією його розробки [394].

Майбутні вчителі англійської мови мають також глибоко усвідомлювати роль автентичного контенту в навчанні іноземних мов. Цінність використання автентичних матеріалів полягає в тому, що вони містять еквіваленти та визначення як побутових, так і фахових понять, що сприяє повноцінному оволодінню спеціальністю. До автентичного контенту можна віднести аудіоматеріали, відеоматеріали, автентичні тексти. Сучасні навчально-методичні комплекси з іноземної мови (англійської) укладаються на основі комплексів англійськомовних видань, зокрема в підготовці майбутніх учителів перевага надається НМК „Англійська мова для вчителів початкової школи” („English for Primary Teachers”), що є представленим і в цифровому форматі. Такі комплекси містять книгу для здобувачів, книгу для викладачів та аудіододаток. Автори Л. Бургхем (L. Burnham) і Б. Бейкер (B. Baker) доводять актуальність запровадження аудіозаписів, які демонструють особливості вимови, наголосу та ритму носіїв мови. Загалом зміст розділів підручника та аудіодodatка побудовано на розробках уроків учителів із двадцяти країн світу, що сприяє засвоєнню фахової лексики та певних граматичних структур, які використовуються вчителями всього світу [525].

Для якісного вивчення англійської мови слід залучати також цифровий автентичний контент. На вебсторінках навчальних закладів Великобританії оприлюднюються медіафайли (подкасти) іноземною мовою різної тематики, які постійно оновлюються та містять актуальний комунікативний матеріал. Використання таких файлів є актуальним у світлі технологічного розвитку, студенти можуть переглядати запропонований матеріал, скориставшись своїми електронними гаджетами (смартфонами, планшетами, комп'ютерами), у будь-якому зручному для них місці через з'єднання до мережі Інтернет. Однак, слід наголосити й на формуванні вмінь критичного аналізу такого автентичного контенту, оскільки він може містити певні ризики як для здобувачів вищої освіти, так і для учнів молодшого шкільного віку.

Становлення цифрового суспільства, що здебільшого ґрунтується на широкому запровадженні цифрових технологій та використанні цифрових

пристроїв, здійснює значний вплив на набуття освітнім процесом творчих ознак, що призвело до виникнення такого поняття як „цифрова творчість”. У іноземних наукових джерелах поняття цифрової творчості в освіті тлумачиться як „цілеспрямована імажінативна діяльність із використанням цифрових технологій, результатом якої є унікальні й ціннісні продукти” [464, с. 6]. Цікавою є також позиція, висловлена авторами цієї дефініції M. Frutos, F. Frossard, A. Trifonova, що ці продукти цифрової творчості вчителя мають фокусуватися на розвиткові творчої педагогіки, тобто дитиноцентриських підходах, синергетичної співпраці вчителя та учнів.

Не залишається поза увагою вітчизняних науковців питання цифрової творчості. Описуючи рівні розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти, С. Литвинова на основі підходу NETS-T (National Educational Technology Standards for Teachers) виділяє на рівні ІКТ-удосконалення вміння створювати умови для розвитку учнів із використанням усіх можливих сучасних цифрових технологій, упевненого добору та розроблення цифрових технологій для вирішення професійних завдань [224].

Продовжуючи думки дослідників, вважаємо, що цифрова творчість майбутнього вчителя англійської мови початкової школи реалізується завдяки сформованості вміння проєктувати, створювати та методично коректно використовувати цифрові освітні ресурси в навчанні іноземної мови учнів початкової школи із урахуванням їхніх вікових особливостей, навчальних мотивів та потреб. Тому одним із завдань формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи є стимулювання розвитку творчого потенціалу вчителя, а також актуалізація потреби в подальшому цифровому творчому саморозвиткові.

До складу діяльнісно-технологічного компонента цифрової культури вчителя включено також *комунікативний складник*, оскільки, по-перше, поняття культури спілкування є чинником розвитку суспільства, а, по-друге, сформованість комунікативних умінь учителя (іншомовних та рідномовних) є

визначальними для успішного виконання професійної діяльності. У визначенні змісту поняття цифрової комунікації в освіті ми враховували результати наукового дослідження фінських учених А.-М. Kuusimäki, L. Uusitalo-Malmivaara, K. Tirri, які довели, що цифрова комунікація – це обмін повідомленнями в онлайн-середовищі з використанням різних цифрових технологій (онлайн-зустрічі, телефонні дзвінки, електронне листування, месенджери, форуми, чати, вебсайти тощо) [562].

До комунікативних умінь в умовах цифрового спілкування вчителя відносимо вміння: організовувати професійну комунікацію з іншими суб'єктами освітнього процесу із використанням цифрових сервісів (форум, чат, відеоконференція тощо) для колективного та індивідуального спілкування, застосовуючи вербальні та невербальні мовленнєві стратегії; адаптувати комунікативні стратегії до конкретної вікової категорії комунікаторів, мети та контексту комунікації в цифровому середовищі; організовувати та проводити онлайн-заходи для ефективної інтеракції з учасниками освітнього процесу, третіми особами, які мають відношення до освітнього процесу, колегами в соціальних мережах, професійних спільнотах тощо; організувати зворотній зв'язок в синхронному (миттєві опитувальники, робота в спільному документі тощо) та асинхронному (коментування цифрового продукту, розробленого учнями) режимах із використанням хмарних сервісів.

Особливого значення в умовах цифрової комунікації набувають уміння здобувачів дотримуватися правил та норм поведінки (нетикет) в цифровому просторі. Поняття „нетикет” виникло внаслідок розширення сфер спілкування за рахунок розвитку віртуальної (мережевої) комунікації і походить від англійських слів „net” – мережа та „etiquette” – етикет, що дослівно означає мережевий етикет та передбачає наявність низки правил поведінки в мережі Інтернет. Як і будь-який різновид етикету, нетикет має свої характерні ознаки: технічні, адміністративні, мовленнєві, моральні тощо [62].

Технічні правила нетикету здебільшого стосуються академічного листування, зокрема обмеження розміру електронних листів або довжини коментарів на форумі, наявність особистих підписів, коректна ідентифікація користувачів мереж, правила форматування (написання повідомлень прописними літерами, виділення напівжирним шрифтом, курсивом, кольором тощо) [242].

Серед адміністративних правил науковці виділяють необхідність використання заголовків та тем листів, правила оформлення посилань або цитування, дотримання тематики спільноти, форуму тощо.

Особливе місце серед переліку правил та норм етикету посідають морально-етичні принципи культури поведінки користувача мережі Інтернет або будь-якого іншого цифрового середовища. Охарактеризуємо їх більш детально. На думку Л. Філіпової, формулювання морально-етичних правил та норм поведінки ґрунтується на основних положеннях комп'ютерної етики та базових цінностях, нормах цивілізованого суспільства, тобто головною тезою таких правил є рекомендація не вдаватися до дій, що не отримують схвалення в цивілізованому суспільстві – не лягтися, не ображати людей, не розпалювати національну ворожнечу тощо [420].

Аналізуючи наукову літературу, що висвітлює питання дотримання нетикету серед учасників освітнього процесу, ми погоджуємося з позицією дослідниці Т. Махині, яка зауважила, що на сьогодні не розроблено єдиного документа, що б описував усі правила нетикету та слугував стандартом дотримання правил та норм поведінки в цифровому суспільстві. Дослідниця пропонує враховувати основні етичні правила, що є актуальними для всіх учасників освітнього процесу під час здійснення цифрової комунікації, а саме: уникати конфліктних ситуацій та не провокувати їх; бути толерантним; дотримуватися правил спілкування, характерних для певної віртуальної спільноти; шанобливо ставитися до інтернет-трафіку інших людей (використовувати файли оптимальних розмірів); публікувати достовірну інформацію; дотримуватися правил правопису; не поширювати приватну

інформацію про себе або про інших людей; не порушувати авторські права [242].

На нашу думку, особливу увагу в підготовці майбутніх учителів слід приділити мовному нетикету, оскільки в основі цифрової комунікації лежать питання культури професійного мовлення вчителя та його грамотності. Так, в електронному листуванні або під час участі в обговореннях важливим з точки зору дотримання нетикету є використання кліше-привітань, звернень, кліше-прощання, кліше-прохання, словесні знаки подяки, не вдавання до використання комп'ютерного сленгу, уникнення орфографічних та пунктуаційних помилок тощо.

Тому до переліку вмінь учителя здійснювати цифрову комунікацію доречно також додати вміння, що стосуються правил поведження в мережі Інтернет, як-от: керуватися правилами мережевого етикету (технічними, адміністративними, морально-етичними, мовними); дотримуватися доброчесності при використанні цифрових ресурсів.

Отже сутність формування діяльнісно-технологічного компонента цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи реалізується через формування таких груп умінь:

технологічні:

– уміння використовувати цифрові засоби для підвищення рівня сформованості методичної компетентності;

– уміння використовувати цифрові технології для підвищення рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи та контролю її сформованості;

– уміння розробляти електронні освітні ресурси та використовувати їх у навчанні молодших школярів англійської мови;

– уміння відповідального використання цифрового контенту майбутніми вчителями та володіння технологією його розробки;

комунікативні:

- уміння організувати професійну комунікацію з іншими суб'єктами освітнього процесу із використанням цифрових сервісів для колективного й індивідуального спілкування;
- уміння адаптувати комунікативні стратегії до конкретної вікової категорії комунікаторів, мети та контексту комунікації в цифровому середовищі;
- уміння організувати та проводити онлайн-заходи для ефективної інтеракції з учасниками освітнього процесу, третіми особами, що мають відношення до освітнього процесу, колегами в соціальних мережах, професійних спільнотах тощо;
- уміння організувати зворотній зв'язок в синхронному та асинхронному режимах;
- уміння керуватися правилами мережевого етикету (технічними, адміністративними, морально-етичними, мовними та мовленнєвими);
- уміння дотримуватися доброчесності при використанні цифрових ресурсів.

Рефлексивний компонент цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи передбачає формування здатності до адекватного оцінювання рівня сформованості та прагнення до постійного підвищення рівня власної цифрової культури. Рефлексія є явищем, яким людина не володіє від народження, воно формується та розвивається впродовж життя. Психологи потрактовують рефлексію як засіб життєдіяльності загалом та зокрема як засіб професійної діяльності. Рефлексія є дієвим засобом за умови свідомого ставлення особистості до самої себе [151; 203].

Теоретичні засади розвитку педагогічної рефлексії у професійній діяльності вчителя англійської мови досліджували О. Бігич [75], Н. Бориско [88], С. Ніколаєва [271] та інші. Рефлексивний аналіз сформованості інформаційної культури вчителя здійснювали О. Глушак [121], А. Коломієць [185], В. Олійник [282] та ін. Аналіз позицій цих авторів дає нам

підстави стверджувати, що рефлексія є процесом усвідомлення та осмислення мотивів, цілей, якості та результатів професійної діяльності вчителя, його прагнення до самореалізації та самовдосконалення. Сформована в майбутніх фахівців здатність до рефлексії допомагає їм оцінювати та корегувати власні знання, усвідомлювати мету майбутньої професійної діяльності та ставитися до неї критично.

В умовах швидкоплинних змін в освіті, спричинених її дигіталізацією, сучасний учитель повинен критично ставитися до відбору та застосування цифрових технологій та цифрового контенту, не розповсюджувати та запобігати поширенню дезінформації, інформації аморального, протиправного змісту, запобігати комп'ютерній залежності. У процесі професійної підготовки має закладатися прагнення до постійного підвищення рівня власної цифрової культури, її адекватного оцінювання.

Стимулювання розвитку рефлексивного компонента цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи покликано сформулювати:

- уміння здійснювати самодіагностику цілей, процесу і результатів своєї діяльності щодо формування цифрової культури;
- умінням аналізувати й адекватно оцінювати свою здатність до застосування цифрових технологій в навчанні молодших школярів англійської мови;
- уміння аналізувати й адекватно оцінювати свою здатність до розроблення та запровадження в освітній процес електронних освітніх ресурсів;
- здатність організовувати свою подальшу самоосвіту, самовдосконалення, саморозвиток у сфері цифровізації іншомовної освіти та власної професійної діяльності.

Структуру цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи схематично представлено на рисунку 1.3.



Рис. 1.3. Структурно-компонентний склад цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи

Отже, зважаючи на сутність поняття „цифрова культура майбутніх учителів англійської мови початкової школи” та узагальнюючи проведений аналіз змісту компонентів цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, ми дійшли висновку, що до структурно-компонентного складу досліджуваного феномена входять чотири основних компоненти: мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-технологічний та рефлексивний.

Мотиваційно-аксіологічний компонент цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи передбачає сформованість мотивів, потреб та інтересів до використання цифрових технологій в освітній та майбутній професійній діяльності; усвідомлення власного впливу на розвиток інноваційних освітніх процесів; цінності інформації в цифровому середовищі; цінностей цифрової комунікації; переконань в необхідності формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя засобами цифрових технологій; спрямованість на дотримання правил нетикету під час комунікативної взаємодії; наявність інтересу до професійної діяльності; прагнення до розроблення власних цифрових освітніх ресурсів із використанням цифрових засобів та інструментів; наявність високого рівня

сприйнятливості до нововведень, необхідність в підвищенні рівня професійної компетентності, професійної культури.

Когнітивний компонент увиразнюється в трьох основних складниках: інформаційному (знання про особливості інформаційних процесів (пошук, обробка, зберігання, передача, моделювання тощо), основний тезаурус (основні поняття) цифрової освіти, види та форми цифрового освітнього контенту, заходи безпеки під час роботи з цифровою інформацією, правила академічної доброчесності під час роботи з цифровими технологіями та цифровим контентом; технологічному (знання про електронні освітні платформи, способи їх функціонування, роль цифрових технологій в навчанні англійської мови в початковій ланці, критерії добору цифрових технологій та електронних освітніх ресурсів, що запроваджуються в навчання англійської мови на початковому етапі, послідовність та методика використання цифрових технологій під час навчання англійської мови в початковій школі, застосування основних програм та додатків для опрацювання цифрового контенту (текстові, аудіо- та відеоредактори, системи редагування графічних даних, програми для створення мультимедійних ресурсів), процедури перевірки достовірності цифрового контенту, процес розроблення та запровадження цифрових освітніх ресурсів у освітній процес для навчання англійської мови в початковій школі, поширення та спільне використання електронного цифрового контенту та електронних освітніх ресурсів; процедуру захисту персональних даних, створеного цифрового контенту та розроблених цифрових освітніх ресурсів); комунікативного (знання про способи організації комунікативної взаємодії, онлайн-заходів для спілкування з учасниками освітнього процесу, третіми особами, що мають відношення до освітнього процесу, колегами в соціальних мережах, професійних спільнотах тощо, засоби організації зворотного зв'язку, етичні правила та норми поведіння в цифровому середовищі).

Зміст діяльнісно-технологічного компонента виражається через сформованість комплексу практичних умінь, а саме: технологічних (уміння

використовувати цифрові засоби для підвищення рівня сформованості методичної компетентності, уміння використовувати цифрові технології для підвищення рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи та контролю її сформованості, уміння розробляти електронні освітні ресурси та використовувати їх в навчанні молодших школярів англійської мови, уміння відповідального використання цифрового контенту майбутніми вчителями та технологією його розробки) та комунікаційних (уміння організувати професійну комунікацію з іншими суб'єктами освітнього процесу із використанням цифрових сервісів для колективного та індивідуального спілкування, уміння адаптувати комунікативні стратегії до конкретної вікової категорії комунікаторів, мети та контексту комунікації в цифровому середовищі, уміння організувати та проводити онлайн-заходи для ефективної інтеракції з учасниками освітнього процесу, уміння організувати зворотній зв'язок в синхронному та асинхронному режимах, уміння керуватися правилами мережевого етикету, уміння дотримуватися доброчесності при використанні цифрових ресурсів).

Рефлексивний компонент цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи маркований умінням здійснювати самодіагностику цілей, процесу і результатів своєї діяльності щодо формування цифрової культури, умінням аналізувати й адекватно оцінювати свою здатність до застосування цифрових технологій в навчанні молодших школярів англійської мови, умінням аналізувати й адекватно оцінювати свою здатність до розроблення та запровадження в освітній процес електронних освітніх ресурсів, здатністю організувати свою подальшу самоосвіту, самовдосконалення, саморозвиток у сфері цифровізації іншомовної освіти та власної професійної діяльності.

Висновки до розділу 1

Проведено аналіз стану трансформації різних сфер життєдіяльності громадян на основі вивчення законодавчих та нормативно-правових документів загальноєвропейського та національного рівнів. Встановлено, що для сучасного розвитку цифрової ери характерним є виникнення широкого кола інноваційних явищ та процесів, як-от: цифрове громадянство, цифрові споживачі, електронна демократія, цифрова держава, цифрова безпека, цифрова освіта тощо. Цифрова освіта виступає підґрунтям розвитку інших процесів, адже вона покликана підвищувати рівень сформованості цифрової компетентності та цифрової грамотності широких верств населення. Сучасними тенденціями щодо цифровізації освіти виступають питання формування цифрових компетентностей, широке використання цифрових технологій, цифрових освітніх платформ в освітньому процесі, запровадження принципів відкритої освіти.

На основі дефінітивного аналізу понять „культура”, „кіберкультура”, „інформаційно-цифрова культура”, „цифрова компетентність”, „цифрова грамотність” уточнено сутність поняття „цифрова культура” – системна сукупність якостей особистості, що характеризується: усвідомленням власних інформаційних потреб, що спонукають особистість до здійснення пошуку інформації, виконання активних дій щодо її обробки та використання, знаннями, уміннями і практичним досвідом використання інформаційно-комунікаційних технологій, дотриманням правил та норм поведінки в цифровому середовищі. Узагальнення змісту поняття „цифрова культура” та здійснений аналіз особливостей професійної діяльності вчителів англійської мови початкової школи дозволили розтлумачити поняття „цифрова культура майбутнього вчителя англійської мови початкової школи” як „сукупність особистісних якостей фахівця, що характеризуються усвідомленням цінностей цифрової епохи та власних потреб в оволодінні знаннями, уміннями, навичками, практичним досвідом використання цифрових технологій для

ефективної цифрової комунікації під час реалізації професійної діяльності, у тому числі англійською мовою як засобом розширення сфери професійної взаємодії в сучасному цифровому світі”.

За результатами аналізу структурно-компонентного складу досліджуваного феномена встановлено, що цифрова культура майбутніх учителів англійської мови початкової школи увиразнюється в чотирьох основних компонентах: мотиваційно-аксіологічному (мотиви, потреби та інтереси до використання цифрових технологій у професійній діяльності; цінності інформації, знання та цифрової комунікації), когнітивному (знання про інформаційні процеси, види і форми цифрового контенту, шляхи запровадження цифрових технологій в навчання англійської мови в початковій школі, особливості організації та здійснення цифрової комунікації), діяльнісно-технологічному (уміння використовувати цифрові технології, уміння створювати й використовувати цифровий контент, здатність до цифрової творчості, уміння здійснювати цифрову комунікацію, уміння дотримуватися правил нетикету), рефлексивному (уміння аналізувати та адекватно оцінювати рівень сформованості цифрової компетентності, прагнення до цифрового саморозвитку, здатність організувати свою подальшу самоосвіту, самовдосконалення).

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях: [21; 22; 26; 27; 29; 35; 36; 39; 49; 50; 52; 57].

РОЗДІЛ 2.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов початкової школи у вітчизняній історичній ретроспективі

Система професійної підготовки вчителів англійської мови, які спеціалізуються на навчанні учнів початкової школи в Україні, має не тривалу історію становлення, однак, аналіз історичної ретроспективи в підготовці фахівців, які можуть компетентно навчати англійської мови дітей молодшого шкільного віку задля досягнення головної мети – формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого спілкування, що позитивно впливає на формування ключових компетентностей та дозволяє задовільнити інші життєві потреби громадян [143] – надасть можливість системно та цілісно вивчити проблему підготовки вчителів, розширити наукове поле досліджуваного феномена, а саме питання формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Із метою глибшого усвідомлення процесу професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи та виділення аспектів, що мають значний вплив на підвищення ефективності цього процесу в умовах цифрової трансформації, вважаємо за необхідне здійснити історичний екскурс навчання англійської мови в закладах освіти загалом та із приділенням особливої уваги становленню іншомовної освіти в початковій ланці, оскільки професійна підготовка фахівців залежить від об'єктивних практичних потреб суспільства в оволодінні іноземною мовою, а відтак і в набутті та удосконаленні професійної компетентності майбутнього вчителя.

Вивчення наукових праць українських педагогів (В. Безлюдної [15; 16], Л. Кравчук [200], О. Лосєвої [233], Т. Литнєвої [226], О. Місечко [253] та ін.)

дозволило встановити, що найсуттєвіші зміни стосовно навчання іноземних мов у початковій школі були спричинені виданням нормативно-правових документів, які регулювали вивчення іноземних мов, та соціально-економічними процесами в суспільстві, що впливали на популярність вивчення іноземних мов і змінювали стратегічну мету її навчання.

Період, відколи в Україні почався процес вивчення нових мов та поступове зменшення актуальності давніх мов для учасників освітнього процесу різних типів закладів (університети, колегіуми, училища тощо.) тривав від 1805 р. по 1909 р. 1805 р. – це рік заснування Харківського Імператорського університету, кількома роками пізніше було також відкрито Київський Імператорський університет Св. Володимира (1834) та Новоросійський у м. Одеса (1865). Як засвідчує аналіз літературних джерел, у цих університетах відбувалося навчання давніх мов (латинська, давньогрецька), проте, увага почала приділятися й вивченню нових мов (французької, англійської, німецької, польської). Як справедливо зазначає О. Місечко, поява необхідності вивчати нові мови обумовлена соціальними факторами, зокрема: цими мовами розмовляло дворянство і їх вивчення дозволяло долати мовний бар'єр між представниками суспільних верств, а також інтенсифікація розвитку промисловості та торгівлі, зокрема міжнародної, підвищила попит на вивчення нових іноземних мов задля задоволення потреб суспільного життя в нових умовах [252; 253].

Метою діяльності університетів за часів царської імперії була підготовка чиновників та працівників дипломатичної служби, які зможуть представляти країну на міжнародній арені. Слід зазначити, що на початку XIX ст. роль Британської імперії в політичному контексті значно зросла, що зумовило підвищення актуальності вивчення іноземної мови в університетах. Ці тенденції вплинули й на процес вибору кандидатів на посаду викладачів іноземних мов. Так, у своєму дослідженні щодо розвитку англійської освіти в Україні О. Лосєва детально описує вимоги, що висувалися до кандидатів, та процес їхнього відбору. У контексті нашого дослідження цікавим є той факт,

що цей процес мав безпосереднє відношення до методичних умінь майбутніх викладачів, які мали проводити кілька пробних лекційних занять, що оцінювалися спеціально створеною комісією, також перевірявся й рівень володіння мовними та комунікативними знаннями з іноземної мови [233].

Поряд із університетами, нові іноземні мови почали вивчати й у комерційних училищах, які, за твердженням М. Даденкова, були найкращими середніми школами у ХІХ ст., адже мали значну матеріальну базу, що дозволило їм будувати нові навчальні приміщення училищ, купувати засоби для обладнання навчальних кімнат та встановлювати високу оплату праці викладачам [130]. Освітній процес у таких училищах здійснювався на засадах гуманізації та демократизації. Уже на той час у комерційних училищах мета навчання нових іноземних мов визначалася згідно соціального замовлення суспільства, що відповідає сучасному баченню процесу визначення цілей навчання іноземних мов вітчизняними науковцями О. Бігич, С. Роман, які наголошують, що саме суспільно-соціальний аспект є визначальним орієнтиром у побудові шкільної мовної політики країни [75; 361]. Отже, уже наприкінці ХІХ ст. в комерційних училищах, за словами вітчизняного педагога П. Нея, метою навчання іноземної мови було формування вмінь розуміти усне та писемне іншомовне мовлення, а також продукувати власні усні та писемні висловлювання [10, с. 137]. Запровадження основ комунікативного підходу до вивчення іноземних мов виявило проблему щодо вдосконалення й самої методики їх викладання, що знайшла офіційне визнання під час проведення „Першого Всеросійського з’їзду вчителів міських училищ по Положенню 1872 р.” в 1909 р. Щодо змін, які були узгоджені до запровадження, слід зазначити такі: використання „натурального методу”, який базувався на реальних потребах в іншомовному усному спілкуванні; наслідування мовних зразків; широке запровадження наочних засобів; підвищення ролі писемного мовлення [233].

Подальше десятиліття (1911–1920) в історії вивчення іноземних мов в Україні не мало значних зрушень у бік інтенсифікації. Початок розбудови

радянської влади з 1917 р. здебільшого негативно вплинув на цей процес через низку факторів: 1) виникнення трудових шкіл, головним завданням яких було формування в дітей трудових умінь та посилення професійної орієнтації; 2) авторитетність більшовицької партії та ідеологічне забарвлення навчального процесу всіх закладів освіти; 3) зменшення ролі іноземної мови в суспільстві як нібито пережитку буржуазного ладу. Результатом діяльності радянської влади стало скорочення кількості годин на викладання іноземної мови в трудових школах у 1925 р.

Позитивні зрушення відбулися в 1931 р., коли було видано постанову ЦК ВКП(б) „Про початкову і середню освіту”, яка зобов’язувала переглянути шкільні програми щодо наявності вивчення іноземних мов. Згідно цієї постанови кожен учень середньої школи мав вивчати хоча б одну іноземну мову. Цей документ є визначальним в історії викладання іноземної мови в початковій школі, адже саме ним було оприлюднено інформацію щодо запровадження вивчення іноземної мови з 3-го класу початкової школи. Упродовж п’яти наступних навчальних років (1932–1937) до навчального розкладу було введено дві години іноземної мови на тиждень (1932–1933), а надалі – три години на тиждень (1934–1937). Проте, це нововведення стосувалося переважно німецької мови, що може бути пояснене посиленням міжнародних зв’язків Німеччини та Радянського Союзу. У 1934 р. було видано постанову Народного комісаріату просвіти „Про введення у школах викладання англійської і французької мов”, у якій зазначалось про додавання англійської та французької мов до навчальних програм, починаючи з третього класу початкової школи. Серед методів навчання у цей період у початковій школі перевага надавалася граматико-перекладному методу, результатом застосування якого мали стати навички читання та розуміння писемних текстів.

Однак, головною проблемою щодо виконання цієї постанови став брак кваліфікованих кадрів у сфері навчання іноземних мов. Для вирішення кадрових питань у грудні 1935 р. ЦК ВЛКСМ зробив офіційне звернення „До

викладачів іноземних мов, до всіх товаришів, які знають іноземні мови”. У зверненні зазначалось, що за останній рік широке коло робітничої, сільськогосподарської та учнівської молоді було залучено до вивчення іноземних мов. На фабриках, у колгоспах та різних установах було відкрито гуртки, курси, школи, вечірні інститути іноземних мов. Для забезпечення ефективної діяльності таких шкіл ЦК ВЛКСМ висловив прохання до викладачів іноземних мов, студентів старших курсів інститутів іноземних мов та всіх тих, хто володів іноземними мовами, допомогти організувати навчання іноземних мов, звертаючи особливу увагу на державне та соціальне значення такої діяльності, а також матеріальну винагороду за неї [217].

Певні зрушення щодо вдосконалення методів навчання іноземних мов відбулися в 1935 р., після виходу програми навчання іноземних мов, яка номінувала трансформацію навчальних цілей, а саме їхню переорієнтацію на формування навичок усного мовлення, читання та писемного висловлювання власних думок. Проте, як зазначає О. Миролубов, видання цієї програми мало деякі негативні наслідки, зокрема було скасовано навчання іноземних мов у початковій школі. Причинами скасування стали: недостатній рівень професійної підготовки вчителів, нестача вчителів іноземних мов, наслідком якої стала відсутність вивчення будь-якої іноземної мови в сільських школах, та неможливість здійснення контролю за діяльністю вчителів адміністрацією через незнання іноземної мови [249].

У період із 1935 р. по жовтень 1940 р. іноземні мови в початковій школі не вивчалися. І лише після прийняття постанови Радою народних комісарів СРСР у жовтні 1940 р. „Про викладання німецької, французької і англійської мов” було відновлено навчання іноземних мов у початковій школі, починаючи з третього класу. Однак цей процес охоплював лише 50 шкіл великих міст Радянського Союзу. І. Грузинська, характеризуючи ці події, зауважила, що вивчення іноземних мов у початковій школі мало значно підвищити рівень знань учнів та сприяти формуванню комунікативних умінь, адже на кінець

четвертого класу учні мали вміти вести елементарні діалоги в межах тем, визначених програмою [170].

У повоєнні роки навчання іноземних мов мало здебільшого формальний характер, тому що гостро відчувалась нестача кадрів, приміщень, підручників тощо. Для поліпшення ситуації у травні 1946 р. Радою Міністрів УРСР прийнято постанову „Про покращення вивчення іноземних мов у семирічних та середніх школах УРСР”, яка проголошувала повернення до раннього вивчення іноземних мов у 3 – 4 класах та визначала перелік іноземних мов, що вивчалися, до якого було додано іспанську мову. У цей період у Києві, Харкові та Одесі було відкрито чоловічі спецшколи-інтернати для сиріт або напівсиріт, у яких за наявності кваліфікованих спеціалістів деякі навчальні предмети (історія, географія тощо) викладалися англійською мовою.

Після отримання позитивних результатів проведеної експериментальної роботи щодо запровадження викладання іноземних мов у 3 – 4 класах у 135 середніх школах УРСР, Радою Міністрів УРСР в липні 1947 р. було затверджено постанову „Про введення викладання іноземних мов у III – IV класах середніх шкіл Української РСР з 1947/48 навчального року”. Однак, у наступній постанові, яку було випущено через три місяці, зазначалось, що викладання іноземних мов залишається на низькому рівні, та підкреслювалось, що серед іноземних мов переважала німецька мова. Останній недолік потребував усунення через надання переваги англійській мові, оскільки Німеччина отримала поразку в Другій Світовій війні, а США посіли провідні позиції в науково-технічному прогресі. Значними змінами, що відбулися в 1947/48 навчальному році, стали підвищення ролі вивчення англійської мови (приблизно в 45% шкіл почала вивчатися саме англійська мова), відкриття шкіл, у яких викладання деяких предметів відбувалося англійською мовою, а також іноземну мову учні починали вивчати з 3-го класу [233].

У середині 50-х рр. XX ст. в Україні розпочалася науково-технічна революція, яка спричинила нестачу висококваліфікованих фахівців в усіх

сферах, тому уряд мав розпочати процес реформування системи освіти, що було відображено в Законі „Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР”. Ми погоджуємося з думкою Н. Базиляк та О. Лосевої про те, що проведення низки наукових пошуків у сфері навчання іноземних мов у період з 1949 р. по 1959 р. призвело до розроблення вітчизняної методики їх викладання [10; 233].

У 1961 р. Радою Міністрів СРСР видано постанову „Про покращення вивчення іноземних мов”, що дозволяла організувати групи для занять іноземними мовами в дитячих садках та початкових класах загальноосвітніх шкіл за рахунок батьків. Учителів іноземних мов для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку було прирівняно до вчителів восьмирічних шкіл у питаннях, що стосувалися оплати праці, пільг та пенсійного забезпечення. Разом із цією постановою Міністерству просвітництва СРСР та Академії педагогічних наук СРСР було наказано до 1 вересня 1961 р. укласти програми навчання іноземних мов для 1 – 4 класів шкіл і до 1963 р. розробити та видати матеріали з методики викладання іноземних мов у зазначених вікових групах [249]. О. Миролубов цілком справедливо зазначає, що саме ця постанова знаменувала поворотний момент у вивченні іноземних мов, адже окрім залучення значної вікової категорії учнів до вивчення іноземних мов, особлива увага також приділялася вдосконаленню методів їх навчання. Проте, згідно з цією постановою навчання іноземних мов мало розпочинатися в 5 класі середньої школи, тому зауважимо, не погоджуючись із О. Миролубовим та Л. Кравчук, що цей період не можна вважати початком створення єдиної системи навчання іноземних мов, адже ця система не включає в себе початкову ланку.

У 70-ті рр. ХХ ст. збільшується кількість шкіл, у яких навчальні предмети викладаються іноземною мовою, а англійська мова починає вивчатися з початкової школи. Ці школи вважалися привілейованими, у них навчалися діти партійних керівників та державних службовців, а вивчення іноземних мов розглядалося як перспектива подальшого працевлаштування

дитини. Повернення початку вивчення іноземної мови з 4-го класу відбулося в 1978 р., проте, на той час 4-й клас був частиною середньої школи, а не початкової.

У своєму дисертаційному дослідженні Т. Литньова зазначає, що початок 80-х рр. ХХ ст. знаменує період становлення національної загальноосвітньої школи в Україні, значний вплив на який мали освітні реформи [226].

У 1984 р. було ухвалено постанову ЦК Комуністичної партії і Ради Міністрів УРСР „Про подальше удосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи”. Програма навчання іноземних мов після 1984 р. була націлена на досягнення практичної мети навчання учнів засобом посилення комунікативної спрямованості навчання, застосування диференційованого підходу та організації самостійної роботи учнів. Результат аналізу навчальних програм з іноземної мови у 80-х рр. ХХ ст. засвідчив, що метою навчання іноземних мов у середній школі було оволодіння трьома видами мовленнєвої діяльності, а саме: аудіювання, говоріння та читання. Письмо розглядалося не як мета, а як засіб навчання в оволодінні іншими видами мовленнєвої діяльності. Разом із програмою було видано методичні рекомендації для вчителів, у яких наголошувалося на необхідності звертатися на уроках іноземних мов до тих знань, які учні отримали під час вивчення інших навчальних предметів, що сприяло реалізації міжпредметних зв'язків, звертати увагу учнів на події в житті міста, рідної країни та країни, мова якої вивчається (активізація лінгвокраїнознавчого потенціалу мови), аналізувати факти особистісного характеру (перетворення навчального процесу на особистісно спрямований).

У цей період інтерес науковців був сфокусований на проблемі раннього навчання іноземних мов і воно знайшло своїх прихильників (І. Верещагіна, О. Негневицька, Г. Рогова та інші). Однак, до кінця 80-х рр. ХХ ст., навчання іноземної мови в початковій школі переважно відбувалося лише у школах із поглибленим вивченням іноземних мов і не було реалізовано в масових закладах загальної середньої освіти. У 1987 р. було розпочато

експериментальну роботу щодо запровадження вивчення іноземних мов у початкових класах усіх закладів загальної середньої освіти. Позитивний результат засвідчив ефективність експериментальної роботи, що знаходила своє відображення у підвищенні інтересу учнів до навчання іноземних мов, швидкому засвоєнню навчального матеріалу тощо [357].

Серед інновацій, які були запроваджені впродовж 1980-х рр., методисти зазначають активне використання лінгафонних кабінетів, оснащених сучасними технічними засобами, що сприяло залученню учнів до роботи з технічними засобами навчання, а також подальшій комп'ютеризації іншомовної освіти. Підтвердженням цьому є видання в 1985 р. статті П. Сердюкова „ЕОМ у навчанні іноземних мов” у журналі „Іноземні мови в школі” [377].

Загальновідомим є той факт, що введення будь-яких інновацій ставить нові вимоги до рівня професійної підготовки вчителів, що відповідає актуальному рівню розвитку методичної теорії, що передбачало орієнтування в цілях навчання, змісті НМК, системі навчання та прийомах, висвітлених в НМК тощо [357].

Новий етап у навчанні іноземних мов розпочався після здобуття Україною незалежності в 1991 р. та прийняття Закону України „Про освіту”, що стало причиною зростання в новому українському суспільстві розуміння необхідності зміни підходів до вивчення ІМ для підготовки учнів до життя у полікультурному й багатонаціональному соціальному просторі. Найсуттєвішою зміною, що характеризувала цей етап, стало введення до складу цілей навчання іноземних мов письма, чому сприяли поява мережі Інтернет та інших засобів комунікації в повсякденному житті. Програма 1995 р., видана Міністерством освіти України, радила розпочинати вивчення однієї з іноземних мов (англійської, німецької, французької чи іспанської) з 1-го або 2-го класу. При цьому перший рік навчання розглядався як спеціальний пропедевтичний курс. Вище означене вплинуло на активізацію творчих пошуків учителів щодо застосування інноваційних форм роботи з учнями.

Предметом зацікавленості освітянської спільноти стали нетрадиційні уроки (інтегровані, бінарні, сугестопедичні, уроки-театралізації, уроки з учнями різного віку тощо) [320].

Поступове входження України до європейської спільноти вимагало вивчення зарубіжного досвіду та ведення узгодженої політики в усіх галузях суспільно-політичного життя. Із огляду на той факт, що підтримання культурного різноманіття, сприяння вивченню ІМ й урахування національних підходів до нього є одним з головних положень освітньої політики Європейського співтовариства, на Лісабонському саміті 2000 р. одним з п'яти базових умінь, необхідних кожному європейцеві, визнано володіння іноземної мови.

Зростання міжнародного партнерства диктувало необхідність теоретичного й практичного розроблення єдиних підходів до навчання ІМ та оцінювання рівня сформованості іншомовних умінь і навичок. Як результат, того ж року Радою Європи прийняті „Європейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання” [159].

У 2000 р., маючи за орієнтир Рекомендації Ради Європи, Україна приймає постанову „Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання”. Упродовж 2000–2003 рр. МОН України працює над новими навчальними планами, програмами і розробляє Державний стандарт базової та повної загальноосвітньої середньої освіти [141], який став основним документом, що визначав, з-поміж іншого, напрями розвитку навчання іноземної мови. Означений стандарт декларував замість цілей навчання – „змістові лінії”, як-от: мовленнєву, мовну, соціокультурну та діяльнісну, які спрямовувалися на формування комунікативної компетентності учнів, а також націлював навчання на можливості, потреби і мотиви особистості кожного учня.

Беручи до уваги той факт, що іноземна мова вважалася засобом міжкультурного спілкування, їй відводилась роль важливого механізму в діалозі культур. Саме комунікативний підхід набув важливого значення з

огляду на здатність забезпечувати високий рівень оволодіння цим предметом, розвивати навички спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності, сприяти вихованню, розвитку та самоосвіті учнів.

Нова шкільна програма 2001 р. закріпила опанування першою іноземною мовою з другого класу в середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Практичною метою визначалося формування базових навичок і умінь, потрібних для розвитку комунікативної компетентності в середній школі. Весь період навчання іноземної мови в початковій школі характеризувався домінуванням завдань зі зразками. У спеціалізованих школах, як і раніше, навчання іноземної мови розпочиналось з першого класу.

Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 „Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти” скасувала 12-річне навчання та оголосила перехід на 11-річну загальноосвітню школу. Державний стандарт початкової загальної освіти 2011 р. метою навчання іноземної мови визначав „формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння уміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях”. Навчальна програма 2012 р. проголошувала перший клас початком опанування цього предмету в обох типах шкіл.

Наступним етапом, що мав визначний вплив на систему навчання іноземної мови на етапі початкового навчання в закладах загальної середньої освіти, є прийняття Концепції Нової української школи [272]. Після вивчення досвіду успішних освітніх систем Фінляндії та Польщі головним завданням нової парадигми освіти України визначено формування в учнів компетентностей для життя, серед яких однією із ключових компетентностей є спілкування державною (і рідною в разі відмінності) та іноземними мовами. Типовим навчальним планом передбачено збільшення у два рази кількості годин на вивчення іноземної мови в перших класах. Із 2018/19 н.р. у

спеціалізованих та закладах загальної середньої освіти частка годин для вивчення іноземних мов в перших класах однакова. Ця тенденція зберігатиметься і в наступні роки, тобто відмінності у кількості уроків іноземної мови в обох типах шкіл не спостерігатиметься. Період реалізації цієї концепції має тривати до 2029 р., тому він є найсучаснішим етапом становлення.

Отже, ретроспективний аналіз вивчення іноземних мов на початковому етапі навчання в закладах загальної середньої освіти України дозволив описати основні зміни, що мали місце у процесі становлення іншомовної освіти в царині вітчизняної педагогічної науки та виступали передумовою розвитку професійної підготовки вчителів англійської мови. Проте, завданням нашого дослідження є виділення специфічних особливостей підготовки вчителів англійської мови початкової школи на різних етапах розвитку вищої педагогічної освіти в Україні.

Визначаючи критерії для здійснення аналізу, ми звернулися до наукових праць О. Сухомлинської. Учена зазначає, що освітній процес має пряме відношення до соціально сфери життєдіяльності суспільства, тож у ньому мають бути відображені соціальні, політичні, правові, ідеологічні та економічні процеси, адже саме їхня інтеграція з педагогічними процесами створює підґрунтя для здійснення історичної періодизації розвитку освітньої системи. За основний критерій періодизації нами взято зміни у професійній підготовці майбутніх учителів англійської мови початкової школи, що були регульовані відповідними нормативно-правовими та законодавчими документами [404].

Отже, на основі акумулювання інформації з історіографічних та наукових джерел нами здійснено періодизацію системи підготовки майбутніх учителів англійської мови в початковій школі, що включає такі етапи:

Перший етап – 1805–1930 рр. – *прелімінарний етап* – становлення вивчення нових мов (французької, англійської, німецької), який характеризувався усвідомленням проблеми розроблення типових методів їх

навчання. На цьому етапі підготовка вчителів нових мов не здійснювалась, іноземні мови в закладах освіти викладали іноземці або випускниці Інститутів шляхетних дівчат.

Другий етап – 1931–1947 рр. – *реформаційно-пошуковий*, упродовж якого неодноразово запроваджувалося вивчення іноземної мови з початкової школи (3 класу), однак через брак вчителів рішення скасовувалися. На цьому етапі відбулося усвідомлення необхідності здійснювати професійну підготовку вчителів англійської мови, результатом чого стало заснування закладів професійної підготовки вчителів іноземних мов, розроблення головних теоретичних і практичних засад їхнього навчання, що набуло системного характеру.

Третій етап – 1948–1983 рр. – *науково-пошуковий*, упродовж якого відбулося залучення широкої вікової категорії здобувачів освіти до вивчення іноземних мов, починаючи від дітей дошкільного віку, та привернення уваги науковців до проблем осучаснення методів навчання, результатом якої стало розроблення вітчизняної методики навчання іноземних мов. На цьому етапі розвитку професійної освіти майбутніх учителів англійської мови початкової школи було розпочато підготовку вчителів широкого профілю з отриманням подвійних спеціальностей, однією з яких стала „іноземна мова, вихователь школи-інтернату”. Вагомим досягненням цього етапу стало увиразнення методики викладання іноземних мов як фахової дисципліни підготовки майбутніх спеціалістів.

Четвертий етап – 1984–1990 рр. – *експериментальний*, що знаменувався активною діяльністю когорти вітчизняних науковців (І. Верещагіна, О. Негневицька, Г. Рогова та інші), предметом дослідження яких стало раннє навчання іноземних мов з особливим акцентом на запровадження комунікативного підходу та технічних засобів навчання іноземної мови. Характерною ознакою цього етапу стало вивчення іноземних мов з початкової школи, що розглядалося як перспективний напрям реформування системи освіти та привернуло увагу широкого кола педагогів, науковців до питання

професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, до проведення науково-практичних експериментів щодо навчання іноземних мов, у тому числі з використанням технічних засобів.

П'ятий етап – 1991–1999 рр. – *інформаційно-реформаційний*, початок якого пов'язаний із набуттям Україною статусу незалежної держави та посиленням ідей гуманізації та демократизації освіти, що призвели до визнання учнів повноправними учасниками освітнього процесу, до прагнення урізноманітнити форми навчальної взаємодії для врахування індивідуальних потреб та інтересів учнів. Однак, найважливішу роль на цьому етапі, що вплинуло на визначення його як інформаційно-реформаційного, відіграла низка прийнятих законодавчих документів, що актуалізували питання підготовки майбутніх учителів іноземних мов на факультетах початкового навчання. Так, починаючи з другої половини 90-х р. ХХ ст. підготовку майбутніх учителів англійської мови початкової школи здійснювали за спеціальністю „Початкова освіта” завдяки введенню додаткової спеціалізації „Іноземна мова”.

Шостий етап – 2000–2016 рр. – *євроінтеграційний*, що характеризувався початком розгляду Україною можливостей інтеграції в європейський освітній простір та визнанням потреби враховувати іноземний досвід навчання мов, що відповідає „Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання” [159]. Саме в цей період на законодавчому рівні було унормовано вивчення іноземної мови, починаючи з першого класу загальноосвітньої школи, що є незмінним і донині. Вагомими змінами цього етапу в напрямку розвитку професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи можна вважати введення до навчальних планів підготовки здобувачів спеціальності „Початкова освіта” навчальної дисципліни „Методика навчання іноземної мови (англ.)” як обов'язкового освітнього компонента, а також розширення можливостей участі майбутніх фахівців у різних міжнародних проєктах Ради Європи, спрямованих на підвищення їхньої професійної компетентності, вивчення та імплементацію

європейського досвіду у використанні інноваційних технологій у навчанні молодших школярів англійської мови, у тому числі й інформаційно-комунікаційних технологій

Сьомий етап – 2017 р. – до тепер – *цифровий* період, коли провідне місце в навчанні іноземних мов посідає компетентнісний підхід, а особливо формування наскрізних (ключових) компетентностей, сутність якого полягає в опануванні іноземної мови як засобу спілкування, що є зумовленим реальними потребами ринку праці та підвищенням рівня конкурентоспроможності кожного здобувача освіти в глобальному вимірі. Важливого значення набуває також наскрізне використання інформаційно-комунікаційних технологій як у навчанні іноземних мов на початковому етапі закладів загальної середньої освіти, так і під час професійної підготовки фахівців відповідного профілю в закладах вищої освіти. На цей період також припадає початок пандемії Covid-19, який спричинив бурхливий розвиток технологій дистанційного навчання.

Перейдемо до аналізу кожного з окреслених вище етапів з позиції підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. Відзначимо також, що серед вітчизняних науковців до вивчення історичних аспектів підготовки майбутніх учителів англійської мови зверталися Л. Боднар [85], Л. Безлюдна [15], Т. Литньова [226], О. Місечко [252], М. Матис [253], О. Околович [280] та інші.

Упродовж першого означеного нами етапу (1805–1929) – *прелімінарного*, початок якого пов'язаний із завершенням періоду вивчення класичних мов та поступового звернення до навчання нових мов, професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов забезпечували Інститути шляхетних дівчат, земські та приватні учительські семінарії, у яких навчалися дівчата, які після завершення освітніх закладів працювали домашніми вчительками та гувернантками. Як доводить С. Дітківська у цей період навчання іноземних мов у жіночих освітніх закладах відбувалося більш ґрунтовно ніж в чоловічих. Проте, під час навчання більшість часу відводилася

на поглиблене вивчення саме іноземної мови, а не методам її навчання. Тому іноземна мова розглядалася не як мета навчання, а як засіб вивчення інших предметів, історії, географії, філософії, міфології, літератури тощо [145, с. 160].

Із середини ХХ ст. на території України розпочали свою діяльність університети таких великих міст, як Київ, Харків та Одеса, у яких готували майбутніх учителів іноземних мов переважно на історико-філологічних факультетах [15], сподіваючись, що отримана загальна філологічна освіта здатна задовольнити потреби у викладанні іноземних мов. Не можна не відзначити той факт, що саме в цей час було введено складання обов'язкового екзамену з педагогіки для отримання дозволу викладати іноземні мови в середніх школах. Однак, популярність цієї спеціальності була невисокою і та кількість випускників, які завершували заклади вищої освіти, не допомагала вирішити напружену ситуацію, пов'язану з браком учителів іноземних мов. Крім того, гостро стояло питання підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти, а не філологічної. Тому в 1890 р. на засіданні загальнопедагогічного відділення Першого з'їзду з технічної та професійної освіти було прийнято рішення вимагати від закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземних мов, забезпечувати не лише мовну підготовку, а й методичну [16, с. 110–112]. Самі майбутні вчителі теж намагалися здійснювати самоосвітню діяльність в напрямі свого методичного розвитку шляхом створення гуртків, вивчаючи періодичні видання, збираючись на з'їзди. Проте, ситуація з педагогічними кадрами залишалася складною.

На наступному етапі, який тривав з 1931 р. по 1947 р., і який ми охарактеризували як *реформаційно-пошуковий*, відбулися суттєві зрушення в бік підвищення ролі вивчення іноземних мов у суспільстві загалом у зв'язку з посиленням економічних та торгових міжнародних зв'язків. Запропонована О. Місечко періодизація дозволяє глибше зрозуміти зміну ролі вивчення іноземної мови в першій половині ХХ ст., що значно зросла після прийняття державного рішення щодо необхідності вивчення хоча б однієї іноземної мови

в середній школі у постанові ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. „Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі”. Після ухвали цієї постанови значно зросла потреба в підготовці вчителів іноземних мов, що сприяло посиленню роботи зі складання навчальних планів, підвищенню загальнотеоретичної та практичної підготовки фахівців у сфері викладання іноземних мов. Тому у 1935 р. в Україні було проведено реорганізацію, результатом якої стало заснування нових закладів професійної підготовки вчителів іноземних мов: чотирирічний педагогічний (для підготовки викладачів іноземних мов для II і III ступенів шкіл-семирічок і десятирічок) і дворічний учительський (для підготовки вчителів V-VII класів) інститути іноземних мов [252].

Було започатковано заклади професійної іншомовної освіти, сформульовано головні методичні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що дозволило цьому процесу набути системного характеру. Саме в цей період було відкрито перші вчительські інститути іноземних мов, у яких підготовка фахівців відбувалася за заочною та денною формою навчання, що дозволило компенсувати нестачу педагогічних кадрів.

Протягом наступного етапу, що тривав із 1947 р. по 1983 р. та позначився інтересом науковців до проблеми навчання іноземної мови, проведенням цілої низки директивних урядових заходів, які підтвердили важливість вивчення іноземних мов для громадян, що сприяло відкриттю навчальних закладів професійно-педагогічної іншомовної освіти, задля забезпечення діяльності яких було визначено норми прийому, сформульовано змістові та організаційні основи професійної підготовки вчителів іноземних мов. Ефективність розвитку системи підготовки майбутніх фахівців забезпечувалася переорієнтацією на оволодіння усним мовленням у процесі лінгвістичної та методичної підготовки, інтенсифікацією пошуків засобів активізації діяльності здобувачів у ході аудиторної та позааудиторної роботи, запровадженням технічних засобів навчання (магнітофони, лінгафонні кабінети, програмоване навчання) [15]. О. Місечко зазначає, що саме цей етап

в історії підготовки майбутніх учителів іноземних мов став ключовим, адже процес набув системних ознак, зокрема: увиразнено зміст підготовки, розроблено комплекс методів та прийомів для розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців, створено іншомовне середовище, започатковано тенденцію до врахування реальних потреб школи під час професійно-педагогічної підготовки [252; 253].

Для нашого дослідження визначальним є також період, що охоплює кінець 60-х рр. ХХ ст., коли було здійснено першу спробу підготовки вчителів широкого профілю з отриманням подвійних спеціальностей, як-от: „українська/російська мова й література, іноземна мова”, „німецька мова, англійська мова”, „французька мова, німецька мова”. Упродовж деякого часу актуальною була спеціальність „іноземна мова, вихователь школи-інтернату”. Саме підготовка фахівців за широким профілем змусила науковців звернути увагу на вдосконалення методики викладання цих мов та надання їй статусу фахової дисципліни. У дослідженні І. Волоотовської, присвяченому вивченню змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови в педагогічних навчальних закладах України, з'ясовано, що в зазначений період було відновлено підготовку вчителів за подвоєними спеціальностями, розроблялися навчальні плани підготовки спеціалістів педагогічних спеціальностей, у сфері викладання іноземних мов посилювався інтерес до виховних можливостей та позакласної роботи з іноземних мов. Саме в цей період було розпочато впровадження комунікативного підходу до вивчення іноземних мов у закладах загальної середньої та вищої освіти [104, с. 63].

Починаючи з 1984 р. було розпочато експериментальний етап у навчанні англійської мови в початковій школі, а точніше дітей шести років. Тривалість заняття іноземної мови складала 35 хвилин і проводили такі заняття вчителі іноземних мов. В основу навчання іноземної мови було покладено ігрові методи, як-от: мовні ігри, римівки, пісні, лічилки, скоромовки, що уможлилювали відпрацювання фонетичних, лексичних, граматичних навичок та мовленнєвих компетентностей. Експеримент не дав однозначної

відповіді щодо доцільності навчання іноземної мови з раннього шкільного віку. Дискусії з цього приводу точилися до 1990 р. і були оприлюднені на сторінках журналу „Иностранные языки в школе” („Іноземні мови в школі”) [329]. На той момент не піднімалося питання щодо необхідності підготовки компетентних фахівців для навчання іноземної мови дітей цієї вікової категорії. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов відбувалася на філологічних факультетах на засадах радянської освітньої парадигми, розроблялися навчальні плани підготовки фахівців педагогічних спеціальностей.

Однак, важливість цього етапу полягає в тому, що в цей час опубліковано цілу низку науково-методичних видань, які було присвячено вирішенню різних питань щодо вдосконалення процесу викладання іноземних мов, а саме: монографія М. Ляховицького „Звукозапис у навчанні іноземних мов” (1970), посібник С. Ніконової „Біля витоків радянської методики навчання іноземних мов” (1969) та інші.

Від 1991 р. розпочато новий етап, який характеризував становлення і розвиток вищої системи освіти в Україні після розпаду Радянського Союзу, який звільнив науковців від обов'язкової політизації та ідеологізації професійної підготовки фахівців різних спеціальностей та розпочав період активної націоналізації системи освіти на всіх її рівнях. Основна увага впродовж цього періоду часу була звернена на розроблення теоретичних і методичних основ практичної підготовки вчителів. Початок розбудови незалежної держави в Україні висунув нові вимоги до реформування системи загальної середньої та вищої освіти. Відбулася переорієнтація освітньої системи на використання іноземного досвіду щодо організації та здійснення контролю за освітнім процесом.

У цей період на нормативному рівні було видано низку документів, що визначали подальший розвиток іншомовної освіти в закладах загальної середньої освіти та професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов. Так, у 1994 р. в Інформаційному збірнику Міністерства освіти України зазначалося,

що вивчення іноземної мови, яке розпочиналося з початкової школи і вважалося перспективним напрямом реформування вітчизняної системи освіти, вимагало підготовки компетентних фахівців відповідного профілю. Проте, цей процес, як справедливо констатує О. Пасічник, стримувався через нерозробленість методики навчання іноземних мов у початковій школі та відсутність навчально-методичного забезпечення навчання іноземних мов у початковій ланці закладів загальної середньої освіти [309]. Ці обставини сприяли тому, що заклади вищої педагогічної освіти розпочали підготовку вчителів початкової школи із додатковою спеціалізацією „Іноземна (англійська) мова”.

Відзначимо, що тенденція до підготовки майбутніх учителів початкової школи за додатковими спеціалізаціями розпочалася ще на початку 80-х рр. ХХ ст., що хронологічно визначено як попередній період. Однак, серед переліку додаткових спеціалізацій іноземна мова не значилася, перевага надавалася спеціалізаціям „Музика”, „Образотворче мистецтво” (Полтавський педагогічний інститут, Луцький педагогічний інститут, Слов’янський педагогічний інститут).

У своєму дослідженні соціально-історичних характеристик розвитку вищої освіти в Україні, С. Вітвицька зазначає, що сталися зміни у професійній підготовці вчителів через запровадження двопрофільних спеціальностей, наприклад, „Російська мова, іноземна мова”, „Початкова освіта, українська мова” [101]. Так, на базі Слов’янського педагогічного інституту з 1989 р. здійснювалася підготовка за двопрофільною спеціальністю: учитель початкових класів, учитель української мови.

За результатами аналізу наукових джерел встановлено той факт, що впродовж 90-х рр. ХХ ст. актуалізувалося питання підготовки майбутніх учителів іноземних мов на факультетах початкового навчання завдяки введенню додаткової спеціалізації „Іноземна мова”. Так, у 1996 р. на базі Національного університету „Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка розпочато підготовку майбутніх учителів початкових класів за спеціалізацією

„Іноземна мова (англійська)”, що було обумовлено потребою в спеціалістах початкового навчання й англійської мови. Для якісного забезпечення цього процесу були залучені викладачі кафедри іноземних мов, було покращено матеріально-технічну базу, розроблялося сучасне навчально-методичне забезпечення, запроваджувалися інноваційні методики викладання та використовувалися інформаційно-комунікаційні технології [238]. У 1996/97 н. р. на факультеті початкової освіти Херсонського державного університету було відкрито двопрофільну спеціальність „Початкове навчання. ПМСО. Англійська мова і література”, актуальність запровадження якої було сформульовано на основі популярності раннього навчання іноземної мови, серйозного психологічного обґрунтування потенціалу молодших школярів до вивчення іноземних мов, необхідності здійснювати підготовку фахівців, які є добре обізнаними в методиці раннього шкільного навчання іноземних мов [313]. У Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка в 2000 р. розпочато підготовку майбутніх учителів початкової школи з додатковою спеціальністю „Англійська мова” [408]. У Слов’янському державному педагогічному університеті підготовка майбутніх учителів початкових класів збагатилася спеціалізацією „Англійська мова” на початку 2000-х рр.

У 1999 р. набрала чинності Державна національна програма реформування освіти („Освіта. Україна ХХІ століття”), яка знаменувала долучення вітчизняної системи освіти до міжнародних тенденцій підготовки фахівців. У визначений період закладено основи запровадження компетентнісного підходу в підготовку вчителів усіх спеціальностей та комунікативного підходу в підготовку майбутніх учителів іноземних мов. Запровадження раннього навчання іноземної мови в закладах дошкільної освіти та з перших років навчання в закладах загальної середньої освіти є однією із суттєвих характеристик цього етапу.

І. Хижняк слушно зазначає, що цей етап позначився стрімкою інформатизацією освіти в усіх її ланках, і хоча в 90-ті рр. ХХ ст. існували певні

перешкоди, пов'язані передусім із недостатнім матеріально-технічним забезпеченням, на шляху до інформатизації процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи, ситуація значно покращилася на початку наступного етапу (перше десятиліття ХХІ ст.), коли факультети закладів вищої педагогічної освіти почали устатковуватися сучасним комп'ютерним обладнанням, а саме: мультимедійними проєкторами, мультимедійними дошками, комп'ютерами (ноутбуками) тощо [428].

На цей період розвитку іншомовної освіти, припадає етап загальної комп'ютеризації суспільства, запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчання англійської мови. Ми розділяємо думку І. Костікової, яка стверджує, що у першій половині 90-х рр. ХХ ст. у вітчизняних закладах вищої освіти закладено основу для формування інформаційно-комунікаційної культури студентів через опанування комп'ютерних технологій [194]. Для навчання англійської мови використовувалася машина зворотного зв'язку із пультом управління у викладача та лампочок індикаторів у здобувачів. За таким же принципом працював тренажер „Ластівка”, що підраховував кількість правильних та неправильних відповідей студентів та кількість витраченого часу [428]. Друга половина 90-х рр. ХХ ст. охарактеризована науковцями як період персоналізації комп'ютерів, коли активно почали застосовуватися персональні комп'ютери та обчислювальна техніка не лише в закладах освіти, але вдома, що позитивно вплинуло на формування базового рівня інформаційно-комунікаційної грамотності студентів [194; 428].

Комп'ютеризація 90-х рр. ХХ ст. розширила не тільки технічні можливості викладання англійської мови в закладах вищої освіти, але й дидактичні можливості, зокрема спрощення писемної та усної комунікації із використанням електронної пошти, засобів теле- та радіокомунікації тощо. Процес інформатизації освіти прискорився на наступному етапі від початку ХХІ ст., основний акцент перемістився з розширення спектру технічних засобів на проблему розвитку методичних засад їх використання та

формування компетентності майбутніх учителів у використанні інформаційно-комунікаційних технологій.

Метою наступного етапу розвитку іншомовної освіти (2000–2016), окресленого як *євроінтеграційний*, є посилення адаптації іншомовної освіти України до європейських стандартів та розвитку змісту фахової підготовки вчителів іноземних мов.

Початок ХХІ ст. став переламним моментом в методиці навчання іноземних мов після видання „Загальноєвропейських Рекомендацій із мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання” (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) [159; 495], які висвітлювали провідні тенденції модернізації іншомовної освіти у світлі глобалізації та інтернаціоналізації європейського суспільства. Офіційна версія цього документа була видана Відділом мовної політики Ради Європи у 2001 р., цей рік було визнано роком Європейських мов. Головним аспектом, висвітленим в „Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти”, є унормування рівнів володіння іншомовною комунікативною компетентністю, які отримали нову градацію: А1 (Breakthrough), А2 (Waystage), В1 (Threshold), В2 (Vantage), С1 (Effective Operational Proficiency), С2 (Mastery) [495]. Визначення цих рівнів стало підґрунтям для вироблення критеріїв розроблення навчальних планів, підручників з іноземної мови, оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності здобувачів різних рівнів навчання, у тому числі й учителів іноземних мов. Особливо важливу роль вони відіграють для складання мовних іспитів та отримання мовних сертифікатів, що надає здобувачам певні переваги під час вступу на навчання до закладів освіти та працевлаштування в європейських країнах.

Переклад на українську мову та видання „Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти” було виконано групою науковців-лінгвістів під керівництвом професора Київського національного лінгвістичного університету С. Ніколаєвої [159]. Рекомендації надалі були враховані в розробці Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти

(2004) [141]. Рівні володіння іноземною мовою, що визначені в „Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти” та адаптовано до вітчизняної системи освіти (табл. 2.1), покладено в основу Типових освітніх програм підготовки майбутніх учителів іноземних мов, у тому числі й початкової школи.

Таблиця 2.1

Рівні володіння іноземною мовою

Європейська градація	Українська градація
A1 (Breakthrough)	Рівень А1 (Інтродуктивний, або „Відкриття”)
A2 (Waystage)	Рівень А2 (Середній, або „Виживання”)
B1 (Threshold)	Рівень В1 (Рубіжний)
B2 (Vantage)	Рівень В2 (Просунутий)
C1 (Effective Operational Proficiency)	Рівень С1 (Автономний)
C2 (Mastery)	Рівень С2 (Компетентний)

Ідеї мовної політики Ради Європи знайшли свою реалізацію в системі підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи, а саме:

- чітке увиразнення компетентнісного підходу в підготовці вчителя;
- підвищення ролі культурологічного підходу до навчання іноземних мов;
- переорієнтація методичної підготовки вчителя на формування міжкультурної комунікативної компетентності учнів, залучення їх до діалогу культур;
- використання автентичних підручників та іншого навчально-методичного забезпечення під час підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи;
- запровадження Європейського мовного портфоліо та Європейського професійного портфоліо вчителя мови в практику підготовки майбутніх фахівців у галузі викладання іноземних мов;
- залучення здобувачів вищої освіти до участі в проєктах Ради Європи, спрямованих на підвищення їхньої професійної компетентності;

– вивчення та імплементація європейського досвіду використання інноваційних технологій у навчанні молодших школярів англійської мови, у тому числі й інформаційно-комунікаційних технологій [104].

І. Волотовська слушно зазначає, що ці євроінтеграційні процеси глобально вплинули на реформування системи освіти в Україні [104]. Виданням Указу Президента України „Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” від 4 липня 2005 р. [343] та постанови Кабінету Міністрів України „Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання і моніторингу якості освіти” від 31 грудня 2005 р. [344] було започатковано проведення державної підсумкової атестації з іноземної мови у формі зовнішнього незалежного оцінювання після закінчення 11-го класу закладів загальної середньої освіти. В основу розроблення завдань для зовнішнього незалежного оцінювання було покладено „Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти” [141], що сприяло перегляду та оновленню навчальних програм, навчальних планів, посібників та підручників. Стратегічною метою навчання іноземної мови стало формування іншомовної комунікативної компетентності тих, хто навчається.

У цей період в Україні набуло практичного застосування визначення результатів опанування іноземної мови відповідно до шести рівнів, викладених у „Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти” [141]. Усі ці зміни вимагали модернізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Основні зрушення відбулися в таких напрямках: оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов; запровадження ІКТ задля інтенсифікації процесів підготовки вчителів; надання переваги культурологічному підходу під час теоретичної підготовки вчителів та надання їм можливості перевірити рівень володіння соціокультурним матеріалом під час практичної підготовки.

Важливим інтеграційним заходом на цьому етапі стало приєднання України до Болонського процесу, який спричинив введення цілої низки змін у

систему вищої освіти. Найсуттєвішими стали такі зміни: введення дворівневого навчання майбутніх фахівців – першого (бакалаврського) рівня, який мав тривати три або чотири роки, і другого (магістерського) рівня із тривалістю від одного до двох років; запровадження кредитно-модульної системи, що передбачала використання системи обліку трудомісткості навчальної діяльності в кредитах на основі системи ЄКТС; по-третє, розширення співпраці з європейськими країнами для забезпечення якості освіти для розроблення загальних освітніх програм підготовки фахівців та проведення наукових досліджень [104]. Усі ці зміни є глобальними і вони торкаються не лише системи підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи, а всієї системи вищої освіти в Україні.

Разом із тим, вагомою подією цього етапу розвитку іншомовної освіти на початковому етапі навчання закладів загальної середньої освіти є затвердження Постановою Кабінету Міністрів України „Державного стандарту початкової загальної освіти” від 20 квітня 2011 р., реалізацію якого розпочато з 1 вересня 2012 р. [142]. Відтоді вивчення іноземної мови з першого класу стало обов’язковим для всіх закладів загальної середньої освіти. Як справедливо зазначає Л. Безлюдна, зміни в Державному стандарті початкової загальної освіти викликали потребу в перегляді підходів підготовки фахівців відповідного профілю, тому до навчальних планів підготовки здобувачів спеціальності „Початкова освіта” було введено навчальну дисципліну „Методика навчання іноземної мови” як обов’язковий освітній компонент. Цей крок також був спрямований на посилення євроінтеграційних процесів в Україні, оскільки іншомовна освіта, за глибоким переконанням дослідниці, сприяє активізації мобільності молоді, її входженню в глобальний освітній простір, впливає на формування здатності до свідомого та ефективного використання іноземної мови як засобу спілкування, до вільного орієнтування в інформаційно насиченому середовищі [16, с. 315].

Слід також зазначити, що на цьому етапі продовжувалася підготовка майбутніх учителів початкової школи із можливістю вибору додаткової

спеціалізації „Англійська мова”. Відмітимо, що відбулися певні зрушення в бік підвищення рівня професійної та методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Так, наприклад, у 2007 р. на факультеті початкового навчання Національного університету „Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка було створено кафедру іноземних мов та методики їх викладання в початковій школі, яка проводила методичну підготовку здобувачів зі спеціалізації „Мова та література (англійська)”, а також виконували науково-дослідну діяльність за темою „Формування професійної компетенції майбутніх учителів англійської мови початкових класів з урахуванням сучасних тенденцій у ранньому шкільному навчанні англійської мови спілкування” [238]. На базі ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” підготовка учителів англійської мови початкової школи здійснюється від 2002 р. Викладання дисциплін вибіркового блоку „Англійська мова”, що включав курси практичної, теоретичної, методичної іноземної підготовки, забезпечували викладачі загальноуніверситетської кафедри іноземних мов. Однак, задля підвищення ефективності цього процесу, який вимагав урахування специфіки професійної діяльності вчителів початкової школи, зважаючи на провідні тенденції та особливості раннього навчання англійської мови із широким залученням іноземного досвіду, Вченою Радою університету було прийнято рішення про покладання обов’язків викладання фахових дисциплін мовного та методичного циклів на викладачів кафедри теорії і практики початкової освіти.

Ще однією ознакою євроінтеграційних процесів у країні став спільний проєкт Міністерства освіти і науки України та Британської Ради в Україні, який було розпочато в 2013 р. з метою оновлення змісту та підходів до методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, приведення її у відповідність до міжнародних стандартів. Хоча проєкт здебільшого був орієнтований на майбутніх фахівців спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)), у ньому взяли участь й заклади вищої освіти, що здійснювали підготовку здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова

освіта (спеціалізація – Англійська мова), наприклад, Мелітопольський державний педагогічний університет. Реалізація проєкту дозволила вирішити такі завдання: оновлення навчальних планів закладів вищої педагогічної освіти, зокрема введення навчальної дисципліни „Методика навчання іноземних мов” до переліку нормативних та розроблення типової програми з методики викладання іноземних мов. У новій типовій програмі головними акцентами стали: викладання навчальних дисциплін методичного спрямування англійською мовою, уведення якого, на думку організаторів проєкту, сприяє розширенню можливостей раннього професійного розвитку майбутніх учителів іноземних мов через підвищення рівня володіння іншомовними професійно-орієнтованими компетентностями; оновлення форм та методів викладання методичних дисциплін; запровадження єдиних підходів до оцінювання навчальних досягнень здобувачів із навчальної дисципліни „Методика навчання іноземних мов”.

Проведення допроєктного дослідження навчальних планів підготовки майбутніх учителів англійської мови та робочих навчальних програм навчальної дисципліни „Методика навчання іноземних мов” у восьми закладах вищої освіти України (Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, Житомирський державний університет імені І. Франка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького, Ніжинський державний університет імені М. Гоголя, Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини, Харківський національний педагогічний університет імені Г. Сковороди, Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича), засвідчив, що поза увагою розробників навчальних робочих програм залишаються теми, що стосуються інноваційних технологій навчання іноземних мов, використання інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання іноземних мов, що відповідає викликам часу. Тому у виданих рекомендаціях за результатами проєкту робоча група надала вказівки додати теми з питань запровадження

інформаційно-комунікаційних технологій до змісту навчальної дисципліни „Методика навчання іноземних мов” задля підвищення вагомості формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів англійської мови, що відповідало загальноєвропейським стандартам підготовки майбутніх фахівців та продовжилося й на наступному етапі [445].

Новітній етап розвитку системи підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи визначено нами як *цифровий*, а його хронологічна межа (2016) пов'язана із початком ключової реформи Міністерства освіти і науки України „Нова українська школа”, процес реалізації якої передбачає першочергове виконання докорінних змін в системі початкової освіти, що також торкаються підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи [272]. У межах цієї концепції заплановано виконання положень, які набувають важливого значення в світлі нашого дослідження: прийняття нових стандартів початкової та загальної середньої освіти, що базуються на розвиткові наскрізних компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості; запровадження педагогіки партнерства, що має забезпечити плідну співпрацю вчителів, батьків та учнів; формування готовності вчителів, керівників закладів освіти до впровадження інновацій в освітній процес; розширення академічної свободи вчителя, розроблення сучасного освітнього середовища для ефективної організації освітнього процесу.

Слід також відмітити, що однією із ключових компетентностей в Концепції Нової української школи є інформаційно-цифрова компетентність, яка передбачає наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, а, відтак, постає необхідність формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка є складником професійної компетентності вчителя та визначена як здатність та вміння систематичного, логічного та системного використання інформаційних технологій, що розкриває доступ до застосування сучасних педагогічних технологій [177].

Тож, на цьому етапі значно актуалізувалося питання запровадження цифрових технологій у професійну підготовку вчителів початкової школи. У вітчизняному науковому просторі проведено низку досліджень, які стосуються різних аспектів формування цифрової та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи (Н. Бахмат [12], Л. Гаврілова [113], А. Дрокіна [149], Л. Карташова [177], А. Крижановський [205], Н. Морзе [259], О. Овчарук [276], В. Олійник [282], Л. Петухова [314]), майбутнього вчителя англійської мови (О. Бігич [74], Л. Морська [264], С. Прохорова [349], О. Рогульська [359], Ю. Руднік [363], І. Самойлюкевич [368]).

Одним із знакових моментів реформування початкової освіти та оновлення системи підготовки майбутніх учителів початкової школи є затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти (2018) [143], що підтримував євроінтеграційні тенденції навчання іноземних мов, починаючи з раннього шкільного віку. Як і в Державному стандарті початкової загальної освіти 2012 р., навчання іноземної мови розпочинається з першого класу, оскільки її введено до Базового навчального плану як інваріативний компонент [142]. Після затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти 2018 р. продовжено тенденцію до викладання іноземних мов учителями початкової школи, а не вчителями з філологічною освітою. Ю. Руднік у своєму дослідженні детально розглянула переваги викладання іноземної мови вчителями початкової школи, наголосивши на відсутності потреби в додатковій фаховій підготовці спеціалістів, оскільки вони мають необхідний обсяг знань, умінь та навичок роботи з дітьми молодшого шкільного віку, з методики навчання англійської мови в початковій школі, загальної іншомовної комунікативної діяльності [363].

Новацією Державного стандарту початкової загальної освіти 2018 р. стало наскрізне запровадження інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій в освітній процес нової української школи, що вимагає підвищення рівня цифрової компетентності майбутніх учителів, оскільки змінюються

кількісні та якісні показники цифрових пристроїв, що використовуються в навчанні молодших школярів; збільшується обсяг інформаційного контенту, що представлений у цифровому форматі; зазнають змін і технології навчання; трансформується система взаємодії та комунікації учасників освітнього процесу в цифровому середовищі. Це, у свою чергу, впливає й на розширення спектру цифрових освітніх ресурсів, що використовуються в підготовці майбутніх учителів початкової школи, зокрема: електронні підручники, посібники, словники, довідники, тренажери, сервіси тестування, інтерактивні засоби візуалізації навчального матеріалу (постери, плакати, ментальні карти, онлайн-презентації тощо); засоби дистанційного навчання тощо.

У ракурсі реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти 2018 р. в межах освітньої галузі „Мова і література. Іноземна мова” наголошено на важливості організації онлайн-взаємодії іноземною мовою через формування таких умінь учнів: уміння встановлювати контакти в онлайн-середовищі, створювати онлайн-вітання та повідомлення, прості пости, використовувати медіатексти, заповнювати онлайн-форми. Це зумовлює необхідність формування вмінь майбутніх учителів англійської мови початкової школи до організації та здійснення цифрової (онлайн) комунікації й співпраці, етичної поведінки в цифровому просторі [4].

На цей період також припадає введення карантинних обмежень у закладах освіти України, що розпочалися від березня 2020 р. та спричинені поширенням пандемії Covid-19, через що гостро постало питання ефективної організації освітнього процесу у всіх типах закладів освіти від дошкільної до післядипломної в дистанційному режимі. Міністерством освіти і науки України розроблено методичне та нормативно-правове забезпечення організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти, до якого ввійшли такі документи: Лист МОН України „Щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти під час карантину” від 23 березня 2020 р. [448], Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти від 8 вересня 2020 р. [337], Роз’яснення

МОН важливих акцентів щодо організації дистанційного навчання від 2 листопада 2020 р. [93].

Також Міністерство освіти і науки України видало методичні рекомендації щодо запровадження дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти, здійснивши аналіз наявних цифрових засобів та інструментів для організації дистанційного навчання, що знайшли відображення в посібнику „Організація дистанційного навчання в школі” під керівництвом авторів А. Лотоцької й О. Пасічник [287]. У посібнику зазначено, що МОН України надає можливість закладам освіти самостійно обирати платформу для організації дистанційного навчання. Автори посібника зазначають, що вибір платформи має відповідати поставленим методичним цілям у межах кожної навчальної дисципліни. Одним з ключових критеріїв при відборі платформи має бути її універсальність, яка дозволить скоротити кількість залучених ресурсів для організації дистанційного навчання.

Отже, у таких умовах увага науковців почала акцентуватися на проблемі урізноманітнення форм і методів організації дистанційного навчання (С. Домбровська [147], Л. Панченко [308], С. Раков [354], О. Семенов [375], Н. Теренда, О. Теренда, М. Горішний, Н. Панчишин [407]), а в галузі підготовки майбутніх учителів ще й на проблемі формування їхньої здатності до ефективного викладання навчальних предметів засобами дистанційного навчання, що обумовило внесення певних змін в навчання фахових та методичних дисциплін, потребу в забезпеченні їх дистанційними курсами.

Створення освітніх середовищ на базі платформ дистанційного навчання спрямовує процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на конкретний результат, а саме формування їхньої професійної компетентності засобами цифрових технологій, та забезпечує успішну професійну реалізацію в майбутньому.

На сьогодні наявними є різні типи електронних освітніх платформ, зокрема: LMS (система управління навчанням), CMS (система управління контентом), LCMS (система управління навчальним контентом), NGDLE

(цифрове освітнє середовище наступного покоління). Головними характеристиками електронних освітніх платформ, що мають враховуватися під час здійснення вибору, є інтерактивність, яка дозволяє організувати навчальну взаємодію в режимі людина-людина та людина-інформаційна система, та інтегративність, що дозволяє додавати нові сервіси та опції задля постійного вдосконалення дистанційних курсів. Важливим аспектом є також врахування особливостей навчальних дисциплін, вивчення яких має відбуватися в дистанційній формі, їхня мета, завдання, зміст навчального матеріалу, методи навчання та оцінювання. Так, для дисциплін фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів важливим є врахування таких аспектів: використання активних методів діяльності; забезпечення ефективної інтеракції; використання гіпертекстових медіа; створення власних освітніх ресурсів для подальшого їх використання у професійній діяльності вчителя.

Отже, розвиток системи професійної підготовки вчителів англійської мови початкової школи відбувався в межах загального розвитку вищої педагогічної освіти в Україні, однак, його етапи не завжди співпадають зі змінами в системі фахової підготовки вчителів початкової школи, а є синтезом тенденцій раннього навчання іноземної мови, підготовки вчителів іноземних мов та початкової школи, що увиразнилися в семи основних етапах: *прелімінарний* (1805–1930) – етап початку вивчення нових мов, у тому числі англійської, на якому підготовка майбутніх учителів іноземних мов здійснювалася в Інститутах шляхетних дівчат; *реформаційно-пошуковий* (1931–1947) знаменував введення навчання іноземних мов з початкової ланки середніх шкіл, що призвело до розуміння необхідності здійснювати цілеспрямовану підготовку вчителів іноземних мов та до надання цьому процесу системного характеру; *науково-пошуковий* (1948–1983) характеризувався розробленням вітчизняної методики навчання іноземних мов, початком підготовки фахівців широкого профілю з отриманням подвійних спеціальностей, набуття методикою навчання іноземної мови

статусу фахової дисципліни в підготовці майбутніх учителів іноземних мов; *експериментальний* (1984–1990) увиразнився завдяки проведенню низки науково-практичних експериментів в галузі раннього шкільного навчання іноземних мов, у тому числі з використанням технічних засобів; *інформаційно-реформаційний* (1991–1999) – етап актуалізації питань підготовки майбутніх учителів іноземних мов на факультетах початкового навчання, введення додаткової спеціалізації „Іноземна (англійська мова)”; *євроінтеграційний* (2000–2016) – етап широкого запровадження європейського досвіду в галузі іншомовної освіти, введення до навчальних планів підготовки здобувачів спеціальності „Початкова освіта” навчальної дисципліни „Методика навчання іноземної мови” як обов’язкового освітнього компонента, розширення можливостей участі майбутніх фахівців у різних міжнародних проєктах Ради Європи; *цифровий* (2017 – до тепер) етап характеризується наскрізним запровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку фахівців відповідного профілю в закладах вищої освіти, актуалізацією питань розвитку дистанційного навчання, здійснення цифрової комунікації, етичних правил онлайн-поведінки.

2.2. Провідні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в зарубіжних країнах

В умовах глобалізації та євроінтеграційних процесів, які виступають головною ознакою сучасного українського суспільства, релевантними є питання підвищення якості освіти в країні загалом та зокрема іншомовної освіти задля реалізації можливості громадян України здійснювати освітню та професійну мобільність, гідно конкурувати на світовому ринку праці. Усе це обумовлює необхідність реформування вітчизняної системи освіти, яке розпочалося в 2016 р. після ухвалення Концепції Нової української школи [272] і передбачає насамперед масштабне оновлення системи початкової освіти. Очевидною є потреба в модернізації системи підготовки

майбутнього вчителя початкової школи, оскільки саме від учителів залежить наскільки ефективно буде реалізовуватися реформа шкільної освіти, що базується на компетентнісному підході, який передбачає формування низки предметних та наскрізних компетентностей. Значна роль у переліку наскрізних компетентностей відводиться іншомовній комунікативній та інформаційно-цифровій.

Вивчення та запровадження іноземного досвіду підготовки майбутніх учителів дозволить виділити основні її тенденції та модернізувати вітчизняну систему педагогічної освіти. Як і в попередньому підрозділі, під час аналізу іноземного досвіду ми будемо враховувати здобутки науковців як в підготовці майбутніх учителів початкової освіти, так і вчителів іноземних мов. Загальні теоретичні та практичні засади підготовки майбутніх учителів в закладах вищої педагогічної освіти в контексті євроінтеграційних процесів досліджено в дисертаційних роботах Н. Лазаренко [217], В. Гарапко [118]. Проблемі висвітлення порівняльно-педагогічного досвіду розвитку початкової освіти та професійної підготовки майбутніх учителів присвячено чисельні наукові праці вітчизняних науковців (К. Біницька [81], К. Годлевська [547], І. Гушлевська [140], Т. Кошманова [199], О. Локшина [232], Т. Кристопчук [206], М. Олійник [283], Т. Яніцка-Панек [451], О. Ярова [452] та інші). Питання розвитку іншомовної освіти та підготовки майбутніх учителів іноземних мов в європейських країнах досліджували Л. Годунко [125], О. Кузнєцова [208], Л. Мовчан [255], О. Першукова [311], А. Сбруєва [372] та інші. Проблемі реформування іншомовної освіти в світлі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти приділено увагу вітчизняних науковців О. Бігич [77; 78], Н. Гальскової [117], С. Ніколаєвої [271], Г. Рогової [357] та інших.

Особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в європейських країнах аналізувалися в працях G. Gavaldon [536; 537], E. Instefjord, E. Munthe [553], J. Lavonen [564], M. O'Sullivan [595], M. Martinez, S. Merk [577]. Педагогічна підготовка майбутніх учителів

англійської мови початкової школи є предметом дослідження P. Budzynska [484], J. Enever [513; 515], R. Yunita [621], S. Zein [622].

Логіка нашого наукового пошуку потребує першочергового аналізу досвіду підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в країнах Західної Європи загалом та зокрема в країнах-членах Європейського Союзу. У цих країнах питання вивчення іноземних мов є пріоритетним, оскільки європейське суспільство прагне до збереження мовної спадщини та культурного різноманіття, до створення полікультурного середовища зі втіленням демократичних цінностей, зокрема: рівність, особиста свобода, толерантність, солідарність і підтримка інших людей, повага до інших культур тощо. Тому і проблема підготовки майбутніх учителів іноземних мов у країнах Західної Європи залишається ключовою, що відображається на рівні мовної політики Європейського Союзу та викладена в цілій низці офіційних документів, а саме:

1. „Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання” (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching and Assessment) (2001) презентують узагальнений опис рівнів володіння іншомовною комунікативною компетентністю, які є релевантними як для учнів початкової школи, так і для студентів закладів вищої освіти [159; 495].

2. „Європейське мовне портфоліо” (European Language Portfolio) (2005) визнано Радою Європи ефективним інструментом оцінювання та самооцінювання пізнавально-комунікативної компетентності у вивченні іноземних мов, який ефективно використовується на початковому етапі навчання та виконує інформативну, педагогічну та соціальну функцію [521].

3. „Європейське професійне портфоліо вчителя мови” (European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL) (2007) слугує новим інструментом уніфікації вимог до сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. У розробці цього документа брали участь 33 країни, що є членами Європейського центру сучасних мов [523].

4. Доповідь Комітету з питань культури та освіти Ради Європи „Про покращення підготовки вчителів” (Report on Improving the Quality of Teacher Education) (2008) наголошує на трансформації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов відповідно до загальноєвропейського виміру, розвиткові здатності вчителя використовувати інформаційно-комунікаційні технології у світлі поточного рівня розвитку цифрового суспільства, вивченні іноземної мови з раннього віку та включення навчального предмету „Іноземна мова” в усі навчальні плани початкової школи. У доповіді також зазначено, що раннє навчання іноземної мови вимагає перегляду підходів до професійної підготовки майбутніх учителів (пункт 21) [604].

У всіх проаналізованих документах наголошено, що мовна політика Європейського Союзу є орієнтованою на раннє навчання іноземних мов. Однак, ці документи не мають законодавчої сили і носять лише рекомендаційний характер. Країни-члени Європейського Союзу, усвідомлюючи значення таких змін для розбудови економічного потенціалу європейських країн, значно зменшили вікову межу початку вивчення іноземних мов впродовж 2001–2006 рр.: у Франції та Нідерландах діти починають вивчати іноземні мови з 5-ти років; в Австрії, Естонії, Німеччині, Швеції, Італії, Іспанії, Латвії, Чеській Республіці, Хорватії, Польщі, Португалії з 6-ти років; в Англії з 7-ми років; у Словенії, Бельгії, Греції з 8-ми років; у Данії з 9-ти років [515].

Проте, вивчення досвіду реалізації мовної політики в європейській країнах засвідчило наявність цілої низки перешкод, більшість з яких пов’язана саме із недостатнім рівнем сформованості професійної компетентності вчителів, які здійснюють іншомовну підготовку дітей молодшого шкільного віку. Так, серед основних проблем S. Zein називає: 1) стрімкий розвиток іншомовної політики та недостатність законодавчого та фінансового забезпечення системи професійної підготовки майбутніх учителів та підвищення кваліфікації вчителів; 2) недосконалість освітніх програм

підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи;
3) нездатність учителів упроваджувати методику раннього навчання іноземної мови в реальний освітній процес [621].

З огляду на вищезазначене можемо дійти висновку, що втілення змін та підвищення якості іншомовної освіти можливе лише за умови реформування системи професійної підготовки вчителів у контексті вимог сучасної загальноєвропейської політики.

Опрацювання джерельної бази дослідження доводить, що майбутніх учителів англійської мови початкової школи готують у закладах вищої освіти в межах освітньої програми підготовки вчителів іноземних мов для усіх ступенів навчання. У Німеччині такими закладами освіти є вищі педагогічні школи та університети. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов згідно Болонської декларації відбувається за двоступеневою моделлю, що включає навчання на бакалаврському та магістерському рівнях, тривалість якого залежить від спеціальності, за якою навчається студент. Наприклад, для вчителя іноземної мови початкової школи вона становить 6 семестрів бакалаврату та 2 семестри магістратури, у той час як учитель іноземної мови середньої школи або гімназії має навчатися в магістратурі впродовж 4-х семестрів [359, с. 100]. Тривалість навчання в різних федеральних землях може різнитися через децентралізацію системи управління освітою.

Професійна підготовка вчителів іноземних мов в Бельгії організована відповідно до ступенів навчання в закладах освіти: учитель англійської мови закладів дошкільної освіти, учитель англійської мови початкової школи, середньої школи, викладач іноземної мови закладів вищої освіти. Підготовка спеціалістів проводиться у вищих професійних школах, університетських коледжах, університетах. По завершенню вищої професійної школи та університетського коледжу студенти отримують диплом бакалавра професійного спрямування, вищої професійної школи, університетського коледжу, університету – бакалавра академічного спрямування, університету – диплом магістра [350]. Особливість підготовки майбутніх учителів іноземної

мови в Бельгії залежить від поділу країни в залежності від культурно-мовних характеристик на три регіони: Фламандська спільнота – нідерландомовний регіон; Валлонська спільнота – франкомовний регіон; Німецька спільнота – германомовний регіон. Вибір іноземної мови для вивчення залежить від географічного розташування регіону. Особливий інтерес для нашого дослідження становить германомовний регіон Бельгії, оскільки в ньому англійська мова обрана як іноземна в початковій школі, що вплинуло й на професійну підготовку вчителів. Так, Автономний університет германомовної спільноти Бельгії (The Autonomous University in the German-speaking Community) здійснює підготовку вчителів початкової школи (бакалавр початкової освіти), які мають право навчати молодших школярів англійської мови шляхом побудови освітньої програми з низкою навчальних дисциплін у галузі мовного та культурного навчання англійської мови, методики викладання англійської мови в початковій школі [463].

Вагомим для нашого дослідження є досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової освіти в Республіці Польща, що широко обговорюється науковою спільнотою та реалізується шляхом долучення закладів вищої освіти до європейських проєктів та програм розвитку. Система вищої педагогічної освіти в Республіці Польща характеризується підвищенням інтересу до підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи, результатом чого стало запровадження двопредметної спеціалізації „Англійська мова. Початкова освіта”. Підготовка майбутнього вчителя англійської мови здійснюється в таких закладах освіти: педагогічні колегіуми, вищі професійні школи, університети. Навчання проходить за двоступеневою програмою: бакалаврат (3 роки) та магістратура (2 роки). Право обіймати посаду вчителя початкової школи (1–4 роки навчання) мають фахівці, що закінчили колегіуми іноземних мов, вищу професійну школу за першим (бакалаврським) рівнем, університети за першим (бакалаврським) або другим (магістерським) рівнем.

Починаючи з 1 вересня 2017 р. після набуття чинності постанови Міністерства національної освіти Республіки Польща „Про детальну кваліфікацію вчителів” („W sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli”) [606], учителі початкової школи отримали дозвіл викладати іноземні мови за умови, що:

- вони будуть випускниками магістратури філологічних факультетів і матимуть кваліфікацію вчителя;
- вони пройдуть навчання в закладі вищої педагогічної освіти в країні, де мова, яку майбутній спеціаліст планує викладати, є офіційною державною мовою;
- вони мають сертифікат, що засвідчує наявність просунутого рівня або рівня автономного користувача мовою та проходження педагогічної підготовки;
- вони є випускниками педагогічного коледжу за спеціальністю „Іноземна мова” [619].

До того ж, однією з тенденцій у підготовці майбутніх учителів англійської мови початкової школи є здавання екзамену, що підтверджує відповідний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. Ця тенденція є характерною не лише для Польщі, а й для інших європейських країн, а саме: в Італії, Нідерландах учителі англійської мови повинні мати рівень володіння іншомовною компетентністю B2; у Хорватії та Іспанії проводиться внутрішній екзамен на виявлення рівня, що визначений як B2. Натомість, Швеція і Англія не висувають вимог до кандидатів на посаду вчителя іноземної мови початкової школи щодо рівня сформованості іншомовної компетентності. Проте, опитування вчителів англійської мови та спостереження за їхньою діяльністю в межах проєкту Раннє навчання мов в Європі (ELLiE – Early Language Learning in Europe) дозволило виявити низку викликів щодо долання бар'єрів у спілкуванні іноземною мовою з учнями, що

впливає на здатність молодших школярів успішно засвоювати фонетичний, лексичний та граматичний склад іноземної мови та на подальше впевнене використання іноземної мови як засобу спілкування. Через це, у більшості країн західної та центральної Європи до програм підготовки майбутніх учителів початкової школи введено практичні курси іноземної мови тривалістю 3–4 роки [515].

Зазначимо, що повноправне входження України до Європейського Союзу можливе лише, якщо його громадяни оволодіють достатнім рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності відповідно до рівнів, дескриптори яких описано в „Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти” [159]. Тому важливим є врахування, критичне осмислення та впровадження досвіду європейських країн у професійну підготовку майбутніх фахівців.

Вивчення польського досвіду підготовки вчителів англійської мови початкової школи засвідчив, що для того, щоб обіймати відповідну посаду, обов’язковим є поєднання кваліфікації вчителя початкових класів із навчанням за філологічною спеціальністю. Однак, деякі університети Республіки Польща пропонують одночасну підготовку за двома спеціальностями, а саме: Університет імені Адама Міцкевича (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) в Познані готує здобувачів бакалаврського та магістерського рівнів за спеціальністю „Англійська мова” зі спеціалізацією „Початкова освіта” [617]; Ягеллонський університет (Jagiellonian University) у Кракові здійснює підготовку вчителів англійської мови, випускники цього університету мають право працювати з дітьми молодшого шкільного віку, оскільки навчальні плани побудовані так, що на вивчення методики навчання англійської мови в початковій школі відведено 90 контактних годин [555]; Варшавський університет (University of Warsaw) не пропонує вчителям англійської мови додаткових спеціалізацій, проте, унікальна структура освітньої програми надає можливість випускникам бакалаврату працювати в початковій ланці, оскільки у третьому та четвертому семестрах вони вивчають

навчальні дисципліни „Психолого-педагогічні основи навчання мов”, „Педагогіка раннього навчання”, „Психолінгвістика”, „Психопедагогіка”, „Психологія комунікації”, „Базова термінологія методики навчання мови”, три дисципліни методичного спрямування „Методи і прийоми навчання іноземної мови”, „Засоби навчання іноземної мови в початковій школі”, „Навчання мови і культури в епоху глобалізації” [484; 616].

Загалом, слід відмітити, що в Польщі, як і в інших європейських країнах, гостро стоїть питання професійної підготовки вчителів англійської мови початкової школи через визнання необхідності навчати молодших школярів іноземної мови та відповідати вимогам політики Ради Європи в галузі іншомовної освіти. Відсутність єдиних вимог до структури та змісту професійної підготовки майбутніх вчителів надає закладам вищої освіти певну автономність у інтерпретуванні та імплементації цих вимог, що реалізуються шляхом запровадженні додаткових спеціалізацій, додаткових навчальних дисциплін у плані підготовки вчителів іноземних мов, збільшенні кількості годин на вивчення методичних дисциплін та педагогічну практику.

Аналіз іноземного досвіду підготовки майбутніх учителів англійської початкової школи в європейських країнах дозволив встановити, що фахівці різних кваліфікацій можуть проводити навчання іноземної мови на початковому ступені в закладах загальної середньої освіти: учителі початкової школи, учителі іноземних мов, вчителі подвоєних спеціальностей „Початкова освіта” і „Іноземна мова”. У межах імплементації проєкту Раннє навчання мов в Європі (ELLiE – Early Language Learning in Europe), у якому беруть участь сім країн-членів Європейського союзу, було проведено дослідження щодо професійних кваліфікацій учителів англійської мови початкової школи, результати якого представлено в таблиці 2.2.

Тож, однією із провідних тенденцій підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи є *різноманітність вимог до кваліфікацій учителів, які обіймають посаду вчителя англійської мови початкової школи*. Проте, як засвідчує проведений аналіз науково-педагогічних а законодавчих

джерел, перевага у цьому процесі надається підготовці фахівців початкової освіти шляхом модернізації освітніх програм та навчальних планів із додаванням дисциплін, що безпосередньо стосуються навчання англійської мови дітей молодшого шкільного віку.

Таблиця 2.2

Кваліфікації вчителів англійської мови початкової школи в європейських країнах [515]

Кваліфікація Країна	Учитель початкової школи	Учитель початкової школи. Учитель іноземної мови	Учитель іноземної мови
Хорватія	+		
Англія	+		+
Італія		+	
Нідерланди	+	+	
Польща	+	+	
Іспанія	+		
Швеція	+	+	+

Для сприяння ефективності процесів підготовки майбутніх фахівців країни-члени Європейського Союзу шукають грантової підтримки для імплементації низки інновацій у сфері професійної педагогічної освіти. Європейською Комісією та Європейською Радою розроблено проєктні програми Еразмус+ (Erasmus+), Коменіус (Comenius), Європейська шкільна мережа (European Schoolnet), що надають фінансування системі підготовки вчителів початкової школи.

Слід зазначити, що у 2019 р. Європейська Комісія переглянула пріоритети, які визначають напрями розвитку сучасного суспільства в цілому і мають бути взяті до уваги під час розробки проєктів, що планують отримати підтримку від Європейської комісії. Такими пріоритетами на сьогодні є захист довкілля, інклюзія та різноманітність в усіх сферах освіти та спорту, участь у процесах демократизації суспільства, цифрова трансформація освіти шляхом розвитку цифрових компетентностей здобувачів усіх освітніх рівнів [600]. Для нашого дослідження важливим є виявлення того факту, що програма підтримує цілеспрямоване запровадження цифрових технологій в освіту, що

сприяє розвитку цифрової педагогіки, цифрових компетентностей та вмінь згідно Європейської рамки цифрових компетентностей педагога.

Проектами Європейської Комісії в межах діяльності програми Erasmus+, що надають грантову підтримку закладам вищої освіти, є проекти Жана Моне (Jean Monnet Activities), Учительська Академія (Teacher Academies). Проекти напряму Жана Моне покликані покращити програми підготовки майбутніх учителів, ввести до їхнього складу дисципліни європейських студій, а головне – продовжувати реалізацію компетентнісного підходу із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Метою програми „Учительська академія” є європеїзація та інтернаціоналізація педагогічної освіти, спрямованих на розширення мобільності студентів, що реалізується також шляхом здійснення віртуальної мобільності. Академії підтримують розвиток інновацій, таких як використання цифрових засобів для організації онлайн-навчання, навчання задля сталого розвитку, викладання в багатокультурному середовищі, розбудова інклюзивних шкіл.

Одним із потужних проєктів Європейської Комісії можна вважати eTwinning, який є частиною програми ЄС „Comenius”. Метою цього проєкту є проведення творчих міжкультурних заходів, які сприяють формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності його учасників, а також навичок ефективної цифрової взаємодії задля досягнення поставленої мети. У лютому 2013 р. із заснуванням віртуального класу для шкіл eTwinning Plus до цієї програми долучилась і Україна. Нині на цій платформі успішно реалізуються ціла низка міжнародних проєктів, а саме: ICT, You and Me (ІКТ, Ти і Я – підвищення рівня навичок з ІКТ, математики, іноземних мов); Boundless Communication (Комунікація без меж – пошуки сучасних методів викладання).

Зауважимо, що реалізація міжнародних проєктів на платформі eTwinning в Україні здебільшого відбувається за участі закладів загальної середньої освіти. Тому є нагальна необхідність запровадження проєктів eTwinning у систему вищої освіти і зокрема в процес підготовки майбутніх

учителів, які повинні оволодіти навичками роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями та мати розвинену готовність використовувати їх у своїй повсякденній професійній діяльності, а також мати високий рівень розвитку цифрової грамотності, уміння вибудовувати взаємодію з іншими людьми, знаходити консенсус.

У контексті нашого дослідження інтерес викликала наукова праця італійського вченого E. Gülbay, який презентував досвід імплементації проєктів платформи eTwinning у підготовку майбутніх учителів початкових класів. Він наголошує на необхідності використання таких проєктів задля набуття майбутніми вчителями досвіду співпраці в них і подальшого запровадження під час організації освітньої діяльності молодших школярів. Тому на початку навчального року студентів залучили до участі в міжнародних проєктах, попередньо пояснивши специфіку діяльності, зокрема особливу увагу було приділено висвітленню головних етапів роботи: Explore (Досліди), Socialize (Спілкуйся), Collaborate (Взаємодій), Innovate (Винаходь). Під керівництвом викладача студенти пропонували участь у різних eTwinning проєктах вчителям, які працюють в школі. Серед чотирьох етапів роботи на платформі eTwinning, два з них пов'язані зі спілкуванням і активною взаємодією, що дозволяє стверджувати, що завдяки налагодженню контактів із учителями, які вже мають досвід професійної діяльності, студенти здобувають широке коло умінь міжособистісної взаємодії, серед яких уміння планувати спільну діяльність, брати на себе ініціативу, керувати командною роботою. E. Gülbay також зазначає, що результатом участі майбутніх учителів у проєктах є формування креативних навичок, умінь формулювати нові ідеї та навчатися шляхом віртуальної колаборації [540].

Таким чином, ще однією тенденцією підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в зарубіжних країнах є *інтернаціоналізація, яка реалізується через долучення закладів освіти до участі у міжнародних проєктах*. Функціонування міжнародних проєктних програм зорієнтоване на уніфікацію вимог до підготовки майбутніх учителів

початкової школи відповідно до європейських стандартів, завдяки чому кожен учитель отримує змогу удосконалити свою професійну компетентність та набуває досвіду навчання шкільних предметів у різних європейських країнах завдяки партнерській взаємодії в межах діяльності проєктів. Із одного боку, метою програм є обмін знаннями, методами навчання, розширення арсеналу навчальних засобів, а з іншого – формування спільноти спеціалістів.

Процес цифровізації усіх сфер життєдіяльності людей у сучасному суспільстві став світовим трендом ХХІ ст. і призвів до проникнення цифрових технологій у сферу освіти. Зміни та виклики, що постали перед закладами, що здійснюють педагогічну підготовку майбутніх фахівців, набувають фундаментального та системного характеру. З одного боку, видозмін зазнають освітні концепції, підходи, методи навчання, форми та способи взаємодії учасників освітнього процесу закладів вищої освіти. З іншого боку, виникає потреба в цілеспрямованому формуванні професійно орієнтованої цифрової компетентності, що дозволить ефективно впроваджувати цифрові технології в освітній процес початкової школи. Ураховуючи динамічне розповсюдження цифрових технологій в освітній сфері, зазначимо, що *цифровізація освітнього процесу є також однією із провідних тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.*

На початку ХХІ ст. активізувалася науково-дослідна діяльність щодо вивчення потенціалу цифрових технологій, так, переваги використання цифрових технологій в освітній діяльності закладів вищої педагогічної освіти висвітлено в працях А. Brown [480], К. Chee [491], В. Collis [494], G. Gavaldon [537], Y. Goktas [620], С. Graham [474], E. Gülbay [540], А.-М. Hunt [550], E. J. Instefjord, J. Lavonen [564], E. Munthe [553], E. Natano [586], A. Olofsson [588], F. Orhan [592], M. Pimentel [598], E. Vázquez-Cano [618] та ін.

Цифрові технології широко запроваджуються у процес викладання та навчання в закладах вищої освіти в європейських країнах, але наукові розвідки дозволили констатувати відсутність єдиних стандартів та моделей щодо їх використання під час професійної підготовки педагогічних кадрів. Тому деякі

країни (чотирнадцять країн-членів Європейського Союзу: Австрія, Бельгія, Данія, Франція, Греція, Італія, Люксембург, Нідерланди, Іспанія, Швеція, Об'єднане Королівство, Туреччина), зважаючи на рекомендації щодо рамок вимог формування цифрової компетентності вчителів Ради Європи, визнають інтегрування інформаційно-комунікаційних технологій у зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи обов'язковою умовою, що реалізується через додавання до переліку освітніх компонентів навчальних дисциплін у сфері ІКТ, як-от: „Основи інформаційних технологій” (Basics of Information Technology), „Інформаційно-комунікаційні технології в початковій освіті” (ICT in Primary Education) та ін. Зміст, структура та обсяг часу на вивчення цих дисциплін різняться відповідно до типу закладу освіти та освітньої програми підготовки фахівців [620]. Загалом, головним завданням вивчення таких дисциплін є озброєння майбутніх учителів базовим рівнем цифрової грамотності, хоча в деяких країнах вважається необхідним навчити вчителів інтегрувати інформаційно-комунікаційні технології в освітній процес аніж використовувати готові електронні освітні ресурси.

Реальне запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи регулюється національним урядом і системою забезпечення якості вищої освіти кожної окремої країни. У семи країнах-членах європейського союзу (Австрія, Іспанія, Франція, Литва, Угорщина, Польща, Словаччина) ухвалено положення, що регулюють використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх учителів початкової школи, у якому окреслено перелік інформаційно-комунікаційних умінь, які є обов'язковими для опанування майбутніми фахівцями. В Австрії пріоритетними стратегіями діяльності закладів вищої педагогічної освіти є розвиток онлайн-навчання, визначення педагогічного потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій, однак у країні не розроблено положення про використання інформаційно-комунікаційних технологій в закладах загальної середньої освіти [525]. У Норвегії від закладів вищої педагогічної освіти вимагається наскрізне

інтегрування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальні дисципліни підготовки майбутніх учителів початкової школи, у той час як стейкхолдери наголошують на незадовільному рівні розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів [526]. В Угорщині, натомість, інформаційно-комунікаційні технології трансверсально введено до модулів навчальних дисциплін методичного спрямування [524]. В Іспанії інформаційно-комунікаційні технології відіграють важливу роль у підготовці вчителів різних спеціальностей, стратегією освітньої діяльності закладів вищої освіти в цій країні є поєднання основ теоретичних знань із формуванням практичних навичок, що позитивно впливає на готовність майбутніх фахівців до оптимального використання інформаційно-комунікаційних технологій у подальшій професійній діяльності [527]. У Швейцарії цифрова компетентність вважається ключовою і є внесеною до переліку компетентностей освітньої програми підготовки майбутніх учителів початкової школи [528].

Сучасне застосування цифрових технологій у системі професійної підготовки майбутніх учителів не можливе без застосування *технологій дистанційного навчання*. Дистанційне навчання є прогресивною формою організації освітнього процесу, основою на активному використанні цифрових технологій та засобів комунікації та дозволяє учасникам освітнього процесу інтерактивно взаємодіяти на відстані [381, с. 243]. Інтенсивний розвиток дистанційного навчання у країнах Європи розпочався у 70-ті рр. ХХ ст. і пов'язаний із заснуванням Відкритого університету Великобританії (Open University of UK, <http://www.open.ac.uk>). На сучасному етапі навчальний заклад продовжує свою активну діяльність і є одним із найпотужніших міжнародних осередків дистанційного навчання, пропонуючи студентам різних країн близько 600 навчальних курсів. Слід зауважити, що Відкритий університет Великобританії працює на засадах відкритої освіти, що розширює спектр освітніх можливостей, як-от: гнучкість у організації освітнього процесу (використання цифрових технологій та засобів комунікації дозволяє здійснювати навчання незалежно від місця перебування студентів та у зручний

для них час); індивідуалізація навчання (використання цифрових технологій активізує самостійну діяльність студентів, дозволяє обирати методи та засоби реалізації освітньої діяльності відповідно до індивідуальних особливостей студентів) [221].

Відкритий університет Великобританії проводить підготовку здобувачів бакалаврського рівня за програмою „Освітні студії (Початкова освіта)” (BA Education Studies (Primary), <http://www.openuniversity.edu/courses/qualifications/q94>), що розрахована на 360 кредитів (36000 академічних годин) тривалістю від 3 до 6 років. Програма охоплює п'ять навчальних модулів. Перші два модулі присвячено вивченню: психологічних та фізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку; педагогічних підходів до їх навчання, включаючи ігровий та інклюзивний; методики навчання мови, математики, природознавства; основ інформаційно-комунікаційних технологій та домашнього навчання. Третій модуль відведено на опанування предметних компетентностей з англійської мови, математики, природознавства, інформаційно-комунікаційних технологій. Четвертий модуль є вибірковим, тому студенти мають обрати одну з трьох дисциплін, а саме: „Вивчення дитинства і юнацтва” (Exploring childhood and youth), „Психологія дитинства та юнацтва” (Psychology of childhood and youth), „Різниця в роботі з дітьми та юнаками” (Making a difference: working with children and young people). Цей модуль присвячено вивченню компаративних та міжнародних студій початкової освіти, а п'ятий – питанням проведення досліджень з дітьми та молоддю. Тож, із проведеного аналізу змісту освітньої програми, що реалізується повністю в дистанційній формі, можемо дійти висновку, що, отримуючи лише одну кваліфікацію вчителя початкової школи, у програму наскрізно інтегровано основи навчання англійської мови та питання використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, що відповідає сучасним європейським стандартам підготовки фахівців і відкриває широкий спектр релевантних посад, які може обіймати випускник цієї програми [591].

У європейському освітньому просторі за схожими програмами готують майбутніх учителів у таких університетах: Відкритий університет Берліна (Freie Universitat Berlin, <https://www.fu-berlin.de/>), Оксфордський університет (University of Oxford, <https://www.ox.ac.uk/>), Дублінський міський університет (Dublin City University, <https://www.dcu.ie/>) та ін.

Така система дистанційного навчання у світовій освітній практиці визначається як автономна, орієнтована виключно на організацію та проведення програм підготовки фахівців в дистанційній формі. Особливий інтерес для нашого дослідження становить система змішаного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, яка є університетською моделлю – поєднанням аудиторних занять із дистанційними, що на сьогодні залишається однією із найпопулярніших освітніх форм. Обов'язковим компонентом такої форми навчання є проведення індивідуальних консультацій викладачем-тьютором із використанням різних засобів інтернет-спілкування (електронна пошта, месенджери, чати тощо) [381].

Зарубіжні дослідники В. Collis [494], С. Graham [474], А.-М. Hunt [550], F. Orhan [592] одностайні у своїх переконаннях, що *технології змішаного навчання* поєднують в собі елементи традиційного та онлайн-навчання. Стрімкий розвиток інновацій у сфері цифрових технологій трансформували уявлення про онлайн-навчання як ізольовану діяльність на соціально-культурну завдяки інтерактивності й інтегративності електронних платформ для створення навчальних курсів. Слід підкреслити, що в європейських країнах реалізація технології змішаного навчання у підготовці майбутніх учителів має кілька моделей: змішане навчання на рівні курсу, на рівні освітньої програми, на рівні закладу освіти.

Аналіз практичного досвіду запровадження технологій змішаного навчання дозволив встановити, що найбільш поширеною формою є навчання на рівні окремого курсу, що розробляється викладачем. Можливе також залучення інших спеціалістів до процесу створення курсів у цифровому середовищі (вебдизайнер, редактор та ін.). У цифровому середовищі зазвичай

розміщено текстовий контент у поєднанні з анімацією, графікою, малюнками, схемами, таблицями, відео для унаочнення та полегшення сприйняття; глосарій; список рекомендованої літератури; онлайн-тести тощо. Традиційні аудиторні заняття проводяться у формі лекцій із залученням студентів до активного обговорення різних тем, практичні заняття здебільшого проводяться в онлайн-форматі [592].

Загальною ознакою організації змішаного навчання підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти є розробка дистанційних курсів на платформах електронного навчання, що також схарактеризовані як системи управління навчанням (Learning Management System), що є програмним забезпеченням для проєктування та створення онлайн-курсів, їх обслуговування, управління та адміністрування освітнього процесу, генерування звітів навчальної активності слухачів курсів.

Зважаючи на значну кількість систем управління освітою, їхні технічні можливості, наявність різних функціональних особливостей, В. Collis розробила критерії щодо відбору електронних освітніх платформ для організації змішаного навчання, де онлайн-складова стає природним розширенням онлайн-навчання:

1. Урахування освітніх потреб користувачів, їхній вік, соціокультурні характеристики, навички користування інтерфейсом платформи.
2. Відповідність особливостям навчальної дисципліни, включаючи мету і завдання, зміст, методи навчання та оцінювання.
3. Можливість здійснювати управління курсом: реєстрація студентів у курсі та їхнє відрахування з курсів.
4. Наявність сервісів та опцій, що безпосередньо стосуються процесу навчання та викладання, як-от: глосарій, пошукувач, різні формати розміщення навчального контенту, мультимедійні можливості, можливості оффлайн-консультування, оцінювання навчального процесу, діагностичне (початкове) оцінювання, формувальне оцінювання, система допомоги

студенту, інструменти для розробки дизайну курсу, інструменти адміністрування курсу тощо.

5. Наявність інструментів для організації комунікації – синхронної та асинхронної [494].

Тож, у закладах вищої освіти європейських країн використовують такі системи управління освітою: Moodle, WebCT, BlackBoard, eFront, Claroline, Metacoorn.

Потенціал цифрових технологій та інтернету в організації освітнього процесу є невичерпним. Завданням сучасної системи вищої освіти є не лише оновлення змісту підготовки фахівців, але й широке запровадження сучасних технологій. Унаслідок появи та стрімкого поширення портативних пристроїв та цифрових носіїв інформації утворився новий напрям – *мобільне навчання*, сутність якого полягає у використанні портативних електронних пристроїв (смартфони, планшети, нетбуки, ультрабуки, електронні книги, цифрові консолі). Іноземні науковці проводять дослідження способів запровадження мобільного навчання у професійну підготовку вчителів. Оскільки поняття „мобільне навчання” з’явилося лише на початку ХХІ ст., то у більшості наукових доробків іноземних учених подається визначення цього феномена: як природної еволюції електронного навчання (Т. Georgiev, Е. Georgieva, А. Smrikarov [538]; як методу, що реалізується шляхом використання мобільних пристроїв в електронному навчанні (К. Chee) [491]; як методу навчання із використанням мобільних технологій, отримання доступу до яких можливе у будь-який час та будь-якому місці (J. Hung, K. Zhang [576]); як методу навчання, що сприяє розвитку мобільності та самостійності студентів (Е. Vázquez-Cano) [618].

Саме повсякденне використання студентами мобільних пристроїв актуалізує проблему запровадження мобільних технологій. Такий підхід в науково-методичній літературі отримав назву „принеси свій власний пристрій” або BYOD („bring your own device”). Реалізація цього підходу передбачає не лише користування мобільними пристроями, а й надає

можливість студентам підключатися до мережі Інтернет та працювати з цифровими освітніми ресурсами онлайн. Аналіз наукової літератури засвідчив, що почасти в освітньому процесі вишів використовуються такі технології як календар для нагадування важливих дат та подій, пошукувачі в інтернет-браузерах для оперативного пошуку необхідної інформації, відеокамера для створення коротких відео, диктофон для запису аудіофрагментів, миттєві опитувальники для організації рефлексії та зворотного зв'язку з урахуванням принципу інтерактивності. До того ж, у вільному доступі в мережі Інтернет існує значна кількість мобільних додатків, що інтегруються в освітній процес, зокрема: а Google Forms, Survey Monkey, Kahoot it!, Plickers, Grand Tools, Prompt Offline Translator, Linear X, Quick Quadratics, Prezi, PowToon, Quizizz тощо.

Серед мобільних технологій, що мають значний вплив на цифровізацію освітнього процесу відповідно до щорічного звіту програми „Горизонт”, важливу роль приділено запровадженню *технологій доповненої реальності*, реалізація яких можлива завдяки користуванню мобільними пристроями [456]. Технологія доповненої реальності є відносно новою і активно досліджуваною науковцями різних країн (А. Ashley-Welbeck [462], J. Barreira [465], J. Buchner, J. Zumbach [483], V. Vitthal [595] та ін.). Учені пояснюють, що сутність цієї технології полягає у поєднанні реального світу з віртуальним через використання різних застосунків, наприклад, використання додатків QR-code, QR Reader, QR Scanner надають можливість читати традиційні тексти у поєднанні з іншими медіатекстами закодованими в QR-кодах. Такий вид доповненої реальності вважається візуальним, оскільки контент є закодованим за тригерним зображенням. Таким тригерними зображеннями в реальному світі можуть виступати малюнки або предмети, які за допомогою програмного забезпечення отримують віртуальне доповнення до реальних об'єктів. І, хоча, сфера запровадження доповненої реальності у професійну підготовку вчителів є не значною, ці технології стають усе більш популярними в практиці початкової школи, що, на думку дослідників J. Buchner, J. Zumbach, вимагає

надання студентам необхідних знань та вмінь щодо інтегрування цих технологій в освітній процес початкової школи [483]. Тим більше, що ефективність використання технологій доповненої реальності у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів у читанні, аудіюванні та говорінні є підтвердженою чисельними науковими дослідженнями [465]. Додатки, що базуються на технології доповненої реальності і використовуються для організації іншомовного навчання молодших школярів є 3DBearAR (<https://www.3dbear.io/>), Catchy words AR (https://medium.com/@rvanie_dzinsi/catchy-words-ar-535d14d4d96f), Metaverse (<https://studio.gometa.io/landing>), Google Translate (<https://translate.google.com/>) та інші.

A. Ashley-Welbeck підкреслює важливість запровадження *технології віртуальної реальності* під час підготовки саме учителів англійської мови, адже перешкодою до вільного оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування є брак автентичних комунікативних ситуацій поза освітнім процесом [462]. Технологія віртуальної реальності здатна подолати цю перешкоду, моделюючи реальні ситуації спілкування та перетворюючи іншомовну мовленнєву діяльність у джерело задоволення. Це створює значний мотиваційний вплив на подальше формування комунікативної компетентності студентів. Залучення широкого спектра мовних засобів із мережі Інтернет має позитивний комунікативний ефект, формує особисте ставлення до мови та її використання в комунікативній реальності [595, с. 42].

У контексті досліджуваної проблеми доцільно схарактеризувати додатки на основі технології віртуальної реальності, що використовуються у підготовці майбутніх учителів англійської мови початкової школи:

- *VR Learn English* – додаток для вдосконалення англійської лексики компетентності, у якому користувач рухається віртуальною кімнатою, прослуховує назви предметів у кімнаті, запам'ятовує їх.

– *Gold Lotus* – додаток для розвитку лексичної та граматичної компетентностей, перелік місць для відвідування містить магазини, парки, відомі міста тощо.

– *Mondly* – перший додаток віртуальної реальності з інтегрованим чат-ботом та здатністю розпізнавати мовлення задля залучення до комунікації з іншими віртуальними користувачами на різні теми повсякденного життя.

– *VRSpeech* – додаток віртуальної реальності для збагачення лексичного мінімуму та тренування в усному мовленні. Усі ситуації, що моделюються у рамках цього додатку, мають прямий зв'язок із реальним життям. Висока якість розпізнавання усного мовлення та взаємодія в реальних комунікативних ситуаціях складають дві специфічні особливості цього додатку.

– *VirtualSpeech* – додаток, що дозволяє користувачам реалізовувати різні сценарії (публічні виступи, презентації, медіатренінги, уроки) у віртуальному просторі. Головними характеристиками додатку є реалістичне місце проведення (віртуальна кімната з користувачами), наявність різних відволікаючих факторів додає реальності події, а також можливість здійснювати аудіозапис мовлення для виконання самоаналізу власного іншомовного мовлення або відповідності виконаної віртуальності поставленій меті та завданням.

– *AltspaceVR* – додаток для організації, проведення та відвідування заходів у віртуальному просторі, наприклад, реаліті-шоу, зустрічі, інтерв'ю, уроки з різних навчальних предметів, презентації, виступи, ток-шоу тощо.

Проведений огляд спонукає до висновку, що чисельна кількість мобільних додатків, які ефективно використовуються у підготовці майбутніх учителів, відкривають нові можливості для розвитку технологій доповненої та віртуальної реальності, що підвищує мовленнєву активність студентів, дозволяє долати бар'єри у використанні іноземної мови як засобу спілкування, сприяє інтенсифікації освітньої діяльності. Технології віртуальної реальності

мають певну цінність у залученні майбутніх фахівців до квазіпрофесійної діяльності – демонстрація та проведення фрагментів уроків англійської мови у віртуальному просторі.

Аналіз англійських науково-педагогічних джерел дозволив виявити тенденцію до широкого запровадження цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи в більшості країн Західної Європи. Норвезькі дослідники E. Instefjord, E. Munthe [553] окреслили підходи до інтегрування цифрових технологій в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти, детально описавши п'ять ключових: 1) використання цифрових технологій під час вивчення всіх навчальних дисциплін; 2) запровадження однієї навчальної дисципліни, націленої на опанування здатністю використовувати цифрові технології в професійній діяльності вчителя початкової школи; 3) розроблення методики імплементування цифрових технологій; 4) реалізація взаємодії викладача та студентів у цифровому середовищі; 5) розширення доступу студентів до цифрових технологій. Дослідники підкреслюють, що запровадження усіх п'яти стратегій не є обов'язковою умовою формування цифрової компетентності майбутніх учителів. Однак, за глибоким переконанням M. Pierson, інтеграція цифрових технологій в освітній процес на сьогодні є показником якості професійної підготовки вчителів [597].

M. Pierson є також автором методу набуття технологічно-педагогічно-предметних знань (TPCK), що набув популярності в теорії та практиці професійного навчання й дозволив надати пояснення, як саме інтегруються технології у професійну діяльність учителя. Отже, M. Pierson довів, що ефективна інтеграція цифрових технологій в освітній процес має ґрунтуватися на триєдиній знаннєвій моделі, що включає в себе технологічні, предметні та загальнодидактичні знання [597]. Виділення предметних знань у цій моделі говорить про те, що запровадження цифрових технологій у підготовку вчителів різних спеціальностей має відрізнятися з огляду на специфіку кожної предметної галузі.

Науковці також схильні вважати, що розвиток цифрових технологій сприяв зміні підходів до презентації інформації, у тому числі навчальної, збільшення обсягу графічної інформації та зменшення текстової, що дозволяє в повній мірі реалізувати принципи візуалізації в освіті. Аналіз науково-методичної літератури доводить, що цифровий комікс визнано новим освітнім інструментом, що характеризується високий рівнем унаочнення інформації шляхом залучення різноманітних невербальних засобів та активізує асоціативне мислення.

Досліджуючи проблему використання цифрових технологій майбутніми вчителями початкової школи у професійній діяльності, іспанські дослідники G. Gavaldon і O. McGarr звернулися до проблеми *використання графічних наративів та коміксів*, що включають статичну або анімовану графіку. На їхню думку, здатність учителя створювати графічні наративи значно впливає на ефективність освітнього процесу, оскільки вони містять у собі ті види медіатекстів, до яких учні початкової школи мають доступ у повсякденному житті, а, відтак, сприяють покращенню сприйняття навчального матеріалу. Графічні наративи та комікси визначено як засоби поєднання візуального і текстового контенту для передачі повідомлень, ідей, думок, почуттів. І хоча дослідники припускають, що використання графічних наративів та коміксів може вважатися недостатньо серйозним видом навчальної діяльності, робота з цими засобами вимагає активізації умінь декодувати візуальну та вербальну інформацію [537].

Окрім того, що G. Gavaldon і O. McGarr вбачають за необхідне навчити майбутніх фахівців у галузі початкової освіти створювати графічні наративи та комікси, використовуючи цифрові технології, вони також доводять доцільність використання цих засобів у процесі професійної підготовки вчителів для розвитку м'яких умінь, зокрема уміння критичного мислення. Таку позицію підтримують також учені S. Botzakis та A. Meskin, на думку яких, читаючи комікси, студенти заглиблюються в аналіз та осмислення ідей, які є прихованими в тестовому та візуальному контенті [475; 578].

Ми також, погоджуємося з думками, що більш важливим в підготовці майбутніх учителів початкової школи є саме створення коміксів, адже саме цей процес активізує залучення широкого спектру дій (умінь), як-от: обирати навчальний матеріал (текстовий, візуальний) для наратива, передбачити реакцію учня на нього, визначити символи, що будуть з'являтися у кожному віконці. Важливу роль також відіграє обізнаність студентів із цифровими сервісами для створення коміксів та технологічні вміння щодо їх створення. Серед усього різноманіття таких сервісів, G. Gavaldon і O. McGarr у своєму дослідженні використовують Cartoon Story Maker (<https://cartoon-story-maker.informer.com/1.0/>), Make Belief Comix (<https://www.makebeliefscomix.com/>), Pixton (<https://www.pixton.com/>), Powtoon (<https://www.powtoon.com/>), Toondoo (<http://www.toondoo.com/>), обґрунтовуючи свій вибір простотою у використанні, функціональністю, наявністю безкоштовної базової версії.

Використання цифрових коміксів та графічних наративів є також провідною тенденцією у навчанні іноземної мови молодших школярів, що доводить актуальність формування вмінь учителів до їх розроблення та використання. D. J. Kölin наголошує на важливості їх використання під час формування іншомовної комунікативної компетентності в читанні учнів початкової школи шляхом створення візуальної опори для забезпечення учнів підказками для кращого розуміння прочитаного тексту [558].

Висвітлюючи різні аспекти використання графічних наративів та коміксів у підготовці вчителів, G. Gavaldon провела дослідження щодо імплементації методу е-портфоліо на основі графічних наративів. Загалом, учена вважає, що е-портфоліо є ефективним методом організації рефлексивної діяльності майбутніх учителів, оскільки візуальна грамотність набуває значної вагомості в цифрову еру і студенти, які звикли споживати мультимедійний контент, потребують розширення меж семіотичних моделей. Тобто, створюючи свої власні портфоліо, студенти повинні мати свободу вибору

засобів презентації власних знань, умінь, досвіду. Це можуть бути подкасти, відео, малюнки, цифрові наративи, комікси тощо [536].

Отже, до провідних тенденцій підготовки майбутніх учителів англійської мови в зарубіжних країнах належать такі:

1. *Різноманітність вимог до кваліфікацій учителів, що навчають дітей молодшого шкільного віку*, тож, учителі початкової школи зі знанням англійської мови, що є підтвердженим дипломом або сертифікатом рівня B2, учителі іноземних мов, що вивчали методику навчання англійської мови в початковій школі, учителі подвоєних спеціальностей „Початкова освіта” і „Іноземна мова” можуть обіймати посаду вчителя англійської мови в початковій школі.

2. *Інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти шляхом залучення майбутніх учителів до участі в міжнародних проєктах*, що є визнаним дієвим механізмом підвищення якості вищої освіти, приведення системи національної освіти у відповідність до загальноєвропейських і міжнародних стандартів, диверсифікації способів фінансування системи вищої освіти через залучення грантових коштів. Участь студентів закладів вищої педагогічної освіти в міжнародних проєктах дозволяє вдосконалити професійну компетентність, ознайомитися з досвідом викладання шкільних предметів, розширити арсенал методів, прийомів та засобів навчання, підвищити рівень сформованості іншомовної та міжкультурної компетентності.

3. *Цифровізація вищої педагогічної освіти є сучасним світовим трендом*, відповіддю на суспільні виклики сьогодення. До найбільш поширених цифрових інновацій, які успішно впроваджуються в систему підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи, належать: технологія дистанційного навчання за автономною моделлю; технології змішаного навчання; мобільні технології навчання; технології доповненої та віртуальної реальності; цифрові технології, що дозволяють унаочнити навчальний матеріал шляхом поєднання вербального та невербального тексту, як-от: цифрові комікси і графічні наративи.

2.3. Особливості сучасного етапу підготовки учителів іноземних мов в умовах НУШ

Дії щодо розбудови національної політики цифровізації втілено в Концепції „Нова українська школа”, ухваленої в 2016 році, яка підкреслює, що запровадження інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій є інструментом підвищення ефективності освітнього процесу. Початок реалізації Концепції вніс певні зміни в підготовку майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта, зокрема, виникнення необхідності підготовки вчителів цифрової епохи, які впевнено та критично використовують цифрові технології для створення, пошуку, обробки та обміну інформацією під час здійснення професійної діяльності.

Для з'ясування цього питання щодо модернізації змісту та методів навчання в напрямі його цифровізації було проведено аналіз освітніх програм, навчальних робочих програм та силябусів навчальних дисциплін професійного спрямування підготовки здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) закладів вищої освіти України з метою створення цілісної картини щодо підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи до використання цифрових технологій у подальшій професійній діяльності.

Об'єктом дослідження стали освітні програми, зміст навчальних робочих програм та силябусів таких закладів вищої освіти: Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет „Острозька академія”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Бердянський державний педагогічний університет, Національний університет „Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Державний вищий навчальний заклад „Криворізький державний педагогічний університет”,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Херсонський державний університет.

Під час аналізу освітніх програм особливу увагу зосереджено на наявності освітніх компонентів, що забезпечують формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів, та освітніх компонентів, метою яких є формування вмінь майбутніх учителів використовувати цифрові технології та цифрові освітні ресурси під час навчання англійської мови молодших школярів. Завданням аналізу робочих навчальних програм та силабусів стало вивчення змісту іншомовної та методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи та включення тематики, пов'язаної із формуванням цифрової культури майбутніх фахівців.

У Київському університеті ім. Бориса Грінченка здобувачі бакалаврського рівня мають можливість навчатися за спеціальністю 013 Початкова освіта із вибірковою спеціалізацією – Іноземна мова [300]. Одна із загальних компетентностей (ЗК 12) передбачає формування здатності застосовувати інформаційно-комунікаційні та цифрові технології для вирішення комунікативних завдань у професійній діяльності, забезпечення реалізації якої здійснюється лише на рівні вивчення дисциплін у сфері інформатичної та технологічної освіти, зокрема, дисципліни „Інформатика з методикою навчання”. Однак, до складу вибірових освітніх компонентів введено навчальну дисципліну „Сучасні технології навчання іноземної мови в початковій школі” (<https://cutt.ly/tmgxxTc>), аналіз робочої програми якої довів, що у змісті цієї навчальної дисципліни особливу увагу приділено підготовці майбутніх учителів до використання медіазасобів, інтерактивних, цифрових технологій на уроках іноземної мови в початковій школі, технологій змішаного та дистанційного навчання іноземної мови в молодшому шкільному віці. Питання запровадження інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій не знайшло відображення у змісті навчальних дисциплін професійного спрямування таких як: „Практикум усного та писемного

мовлення”, „Лінгвокраїнознавство”, „Інтегрований практичний курс іноземної мови”. Однак, аналіз робочої програми „Іноземна мова з методикою навчання” (<https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24932/>) дозволив встановити, що головною метою вивчення курсу є ознайомлення здобувачів із теоретичними і практичними основами використання інноваційних технологій під час вивчення іноземної мови в початковій школі, а зміст курсу є повністю орієнтованим на використання саме цифрових технологій, що реалізовано в змісті кожної із тем (див. додаток А).

Національний університет „Острозька академія” проводить підготовку фахівців за освітньо-професійною програмою „Початкова освіта з поглибленим вивченням англійської мови” [290], яка націлена на формування професійної компетентності майбутнього фахівця в навчанні учнів освітніх галузей початкової школи, а також на поглиблене вивчення англійської мови та інноваційних методик її викладання в початковій школі. Проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності реалізована змістом освітньої галузі „Технології” (ФК 4), здатністю використовувати сучасні технології в навчанні різних освітніх галузей початкової школи (ФК 17), здатністю добирати електронні освітні ресурси, цифрові технології, онлайн-платформи та сервіси, хмарні та дистанційні технології для ефективної організації освітнього процесу початкової школи. Тож, для успішного формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів до переліку обов’язкових освітніх компонентів введено навчальні дисципліни „Сучасні інформаційні технології”, „Інноваційні моделі навчання в початковій школі”, „Комп’ютерна грамотність та кібербезпека”.

У вибіркового блоці дисциплін професійного циклу (https://docs.google.com/document/d/1wbNYICOC7O1JGHAFZm_NQbESOck4y2R_zeytkVbmjvA/edit) не представлено курсів, спрямованих на формування компетентностей у сфері цифрової грамотності або використання інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій. У вибіркового блоці дисциплін загального циклу (https://drive.google.com/file/d/1_B0QPIo-

[X0E1MddRHiFRDsfFpk9Bjzv3/view](https://x0e1mddrhiFRDsfFpk9Bjzv3/view)) здобувачам пропонують вивчення курсів, спрямованих на розвиток цифрової компетентності, а саме: „Етикет мережевого спілкування”, „Інформаційна діяльність та інформаційне забезпечення”, „Комп’ютерні технології редагування тексту”.

У Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка вчителів англійської мови початкової школи готують за освітньо-професійною програмою „Початкова освіта та англійська мова” [291], якою передбачено формування компетентності в сфері використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій (ФК 3). У переліку компонентів ОПП виявлено навчальні дисципліни „Інформаційно-комунікаційні технології”, „Методика навчання інформатичної освітньої галузі у початковій школі” (обов’язкові компоненти). Аналіз освітньо-професійної програми дозволив також з’ясувати, що здобувачам не запропоновано навчальних дисциплін на вибір, що пов’язані з питаннями цифровізації початкової загальної або іншомовної освіти.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова пропонує освітню програму „Початкова освіта та іноземна мова” [292], серед програмних компетентностей якої відзначена здатність використовувати інтернет-ресурси, програмне забезпечення для ефективно організації освітнього процесу в початковій школі (ЗК 8), здатність працювати з професійною інформацією, представленою на електронних носіях та вебсервісах (ФК 7). Формування цих компетентностей відбувається шляхом введення до переліку освітніх компонентів таких навчальних дисциплін: „Сучасні інформаційні технології”, „Інформатика з методикою навчання” (обов’язкові компоненти); „Основи інформаційних технологій”, „Технології навчання іноземної мови у початковій школі” (вибіркові компоненти). Аналіз силябусу навчальної дисципліни професійного спрямування „Методика навчання іноземної мови в початковій школі” (<https://fpp.npu.edu.ua/osvitni-prohramy#syllabusy-5>) дозволив встановити, що в її змісті знайшли своє відображення питання цифровізації освіти (див. додаток А).

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка здійснює підготовку фахівців за спеціальністю 013 Початкова освіта із додатковою спеціалізацією „Мова і література (англійська)” [293], до переліку фахових компетентностей у сфері використання інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій якої ввійшли: здатність до застосування сучасних засобів інформаційних і комп’ютерних технологій для вирішення комунікативних завдань у професійній діяльності (ФК 1); до складу технологічної компетентності включено ІКТ-компетентність (ФК 23); здатність організувати роботу з персональними комп’ютерами в спеціалізованих аудиторіях (ФК 24). ІКТ-компетентність не реалізована в змісті фахових компетентностей вибіркового блоку дисциплін з англійської мови. Щодо дисциплін, спрямованих на формування окреслених вище компетентностей, до освітньо-професійної програми включено: „Нові інформаційні технології навчання та ТЗН”, „Основи інформатики з елементами програмування” (обов’язкові компоненти), „Інноваційні технології в освіті” (вибірковий компонент). Аналіз змісту робочої програми навчальної дисципліни „Методика навчання іноземної мови” засвідчив, що до переліку виучуваних тем додано питання використання ІКТ для розвитку іншомовної комунікативної компетентності (<http://po.gnpu.edu.ua/kafedry/kafedra-teorii-i-metodyky-pochatkovoiosvity/dystsypliny.html>). Детальний розгляд робочих програм навчальних дисциплін вибіркового блоку (Іноземна мова (англійська)) дозволив встановити, що у змісті навчальних дисциплін не відображено питання цифровізації освіти.

На базі Бердянського державного педагогічного університету здійснюється підготовка фахівців за освітньо-професійною програмою „Початкова освіта. Англійська мова” [294], що передбачає набуття здобувачами ІК-компетентності, що досягається шляхом вивчення обов’язкової навчальної дисципліни „Сучасні інформаційні технології” та навчальної дисципліни за вибором „Сучасні системи навчання іноземної мови

в початковій школі”, „Основи медіаосвіти та медіаграмотності майбутніх учителів початкової школи”, „Комп’ютерна анімація”, „Комп’ютерні технології в дистанційній освіті”.

Національний університет „Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка не пропонує в межах спеціальності 013 Початкова освіта отримати додаткову спеціалізацію [298], однак, питання цифровізації вищої педагогічної освіти знайшли своє відображення не лише в переліку компетентностей (здатність до застосування сучасних інформаційних та цифрових технологій, опрацювання та відповідальне використання інформаційних ресурсів (ЗК 5)), а й у переліку методів, що широко використовуються для організації освітнього процесу, а саме: практичні заняття на основі електронних ресурсів, форми дистанційного навчання на базі платформ Moodle, Google Classroom, онлайн-консультації з викладачами через чати, вебінари тощо. Формування компетентності у сфері використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій забезпечується вивченням таких навчальних дисциплін: „Сучасні інформаційні технології навчання”, „Методика навчання інформатичної освітньої галузі”. Привертає увагу наявний перелік вибіркових дисциплін, який сприяє розвитку ІК-компетентності майбутніх фахівців, а саме: „Комп’ютерна графіка та мультимедіа”, „Інформаційно-комунікаційні технології”, „Комп’ютерні мережі та інтернет”. Аналіз змісту робочих програм дисциплін іншомовної підготовки („Лінгвокраїнознавство”, „Англійська мова для повсякденного спілкування”, „Основи перекладознавства”, „Англійська мова для педагогів”, „Методика навчання молодших школярів іншомовного спілкування в умовах НУШ”) довів, що питання цифровізації освіти в них не знайшли висвітлення.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини здійснює підготовку майбутніх фахівців за подвоєною спеціальністю 013 Початкова освіта та 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) [295], у межах якої формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ЗК 12) відбувається шляхом вивчення обов’язкової дисципліни

„Інформаційно-комунікаційні технології в галузі початкової освіти” та дисциплін вільного вибору „Інформатика та ІКТ”, „Програмування”, „Педагогічне прикладне програмне забезпечення”, „Сучасні мережні технології”, „Надійність та захист комп’ютерних систем”.

У Державному вищому навчальному закладі „Криворізький державний педагогічний університет” здобувачі бакалаврського рівня вищої освіти навчаються за освітньо-професійною програмою „Початкова освіта” із додатковою спеціалізацією „Англійська мова в початковій школі” [301], у якій враховано тенденції цифровізації освіти у змісті загальних компетентностей (навички використання інформаційно-комунікаційних технологій), однак до складу освітніх компонентів не ввійшли навчальні дисципліни у сфері застосування ІКТ. Тематика навчальних дисциплін „Практичний курс англійської мови”, „Методика навчання англійської мови в початковій школі”, „Лінгвокраїнознавство” не охоплює питань дигіталізації сучасного суспільства та освіти.

Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка готує майбутніх учителів початкової школи за освітньо-професійною програмою „Початкова освіта” із додатковою спеціалізацією – Мова і література (англійська) [297], яка орієнтована на формування ІК-компетентності здобувачів, розвиток якої забезпечують дисципліни загальної та професійної підготовки. Проте, на особливу увагу вартує наявність вибіркового дисциплін „Інформаційна культура вчителя початкової школи”, „Сучасні інформаційні технології”, що охоплюють різні аспекти цифровізації освіти та професійно-педагогічної діяльності вчителя.

На базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка діє освітньо-професійна програма „Початкова освіта” із другою спеціальністю „Дошкільна освіта” [299]. Формування ІК-компетентності майбутніх фахівців відбувається шляхом вивчення навчальних дисциплін „Сучасні інформаційні технології навчання”, „Використання інформаційно-комунікативних технологій у навчально-

виховному процесі початкової школи”, „Основи інформатики з елементами програмування”, „Інформаційно-технічні засоби навчання”. Аналіз силабусів щодо питань цифровізації дозволив з’ясувати, що до змісту навчальної дисципліни „Сучасні технології початкової освіти” включено такі теми: Технології формування інформаційно-комунікаційної компетентності, Медіаосвітні технології.

Спеціальність 013 Початкова освіта в Херсонському державному університеті опановується здобувачами бакалаврського рівня вищої освіти за освітньо-професійною програмою без додаткових спеціалізацій [296], яка фокусується на розвиткові здатності орієнтуватися в інформаційному просторі та використовувати інформаційно-комунікаційні та цифрові технології (СК 2). На практиці формування цієї компетентності відбувається в межах вивчення навчальних дисциплін „Сучасний ІКТ-інструментарій в професійній діяльності”, „Методика навчання інформатичної освітньої галузі” (обов’язкові освітні компоненти); „Вступ до інформаційних технологій”, „Об’єктно-орієнтоване програмування”, „Моніторинг успішності молодших школярів засобами комп’ютерних технологій”, „Сучасні інформаційні технології навчання” (вибіркові освітні компоненти).

Отже, загальний огляд освітніх програм „Початкова освіта”, аналіз змісту робочих навчальних програм та силабусів дозволяє дійти висновку, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, яка згідно вимог Концепції „Нова українська школа”, побудована на засадах цифровізації освіти, що представлено в змісті загальних та спеціальних (фахових) компетентностей та реалізовано шляхом уведення широкого кола навчальних дисциплін в сфері використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій.

Однак, аналіз робочих програм та силабусів навчальних дисциплін у сфері іншомовної та методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи дозволив встановити, що їхня тематика здебільшого не містить питань, пов’язаних із використанням цифрових технологій,

електронних ресурсів або організації цифрової комунікації. Окремі теми щодо цифровізації іншомовної освіти представлені лише в кількох робочих програмах курсу методики навчання іноземної мови в таких закладах вищої освіти: Київський університет ім. Бориса Грінченка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Глухівський національний педагогічний університет ім. Олександра Довженка. Проте, відповідно до аналізу провідних тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи було встановлено, що однією із ключових тенденцій є саме цифровізація вищої педагогічної освіти, яка має бути відображена як у змісті навчальних дисциплін, так і у способах організації освітньої діяльності в закладах вищої освіти.

Формування здатності до застосування інформаційно-комунікаційних та цифрових компетентностей у змісті освітньо-професійних програм представлено на рівні загальних та фахових компетентностей, що викликано швидкоплинним розвитком сучасного суспільства та його тотальною дигіталізацією. Ще одним чинником, що актуалізує потребу використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, є еволюціонування засобів навчання англійської мови та їхній перехід до цифрового формату.

За останнє десятиліття було видано цілу низку науково-методичної літератури, присвяченої запровадженню інноваційних технологій, у тому числі цифрових, у навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти. Вивчення питань інноваційних засобів навчання англійської мови в контексті трансформації іншомовної освіти займаються О. Альошина [2], А. Біліченко [79], Л. Морська [263], О. Рогульська [359], А. Соломаха [393], С. Шехавцова [442], О. Хомишак [432] та ін.

Упровадження інновацій у викладання іноземної мови відбито в дисертаційних дослідженнях Л. Морської (теоретико-методичні аспекти підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності) [264]; Ю. Березюк (підготовка майбутнього вчителя англійської мови до використання в початковій школі

підручників зарубіжних видань) [18]; О. Науменко (підготовка майбутніх учителів до використання засобів ІКТ в навчальній діяльності) [268]; Н. Сорокіної (удосконалення процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних технологій) [395]; О. Рогульської (теорія і практика підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища) [359]; Ю. Руднік (підготовка вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов) [363] та ін.

Застосування цифрових освітніх ресурсів дозволяє відкрити нові перспективи для результативного вирішення стратегічного завдання навчання іноземної мови, а саме – навчити дітей використовувати іноземну мову як засіб спілкування в межах тем, визначених типовою освітньою програмою для початкової ланки. Цифрові освітні ресурси мають невичерпний потенціал для задоволення інформаційних потреб молодших школярів і стимуляції різних мотивів їхньої діяльності: ігрових, комунікативних, лінгвопізнавальних, соціокультурних, естетичних.

Цифрові освітні ресурси, що використовуються в освітньому процесі початкової школи, згідно „Положення про електронні освітні ресурси” можна класифікувати за їхньою функціональною ознакою, а саме : 1) електронні навчальні видання (електронна версія друкованого підручника, електронний підручник, електронний навчальний посібник); 2) електронні довідкові видання (електронний довідник, електронний словник); 3) електронні практичні видання (електронні робочі зошити, електронні тести, електронні тренажери тощо) [335; 339].

Перейдемо до аналізу наявних цифрових ресурсів для навчання англійської мови в початковій школі, що становлять особливий інтерес у контексті нашого дослідження, оскільки знання їхніх особливостей та здатність майбутніх учителів англійської мови початкової школи запроваджувати їх в освітній процес є одним із показників сформованості цифрової культури майбутніх фахівців.

У контексті порушеної проблеми розглянемо кожен із видів електронних освітніх ресурсів, що використовуються під час навчання іноземної мови в початковій школі.

Електронні навчальні видання (електронна версія друкованого підручника, електронний підручник, електронний навчальний посібник).

Усі підручники з іноземної мови для початкової школи, як основні засоби реалізації змісту навчання, переведено в цифровий формат і розміщено у вільному доступі на сайті Інституту модернізації освіти [152]. В електронній бібліотеці Інституту доступними для завантаження є електронні версії підручників авторів Т. Беляєвої [62], Т. Будної [90], І. Доценко, О. Євчук, С. Губаревої [148], О. Карпюк [176] та підручники зарубіжних авторів Х. К. Мітчел [254], Г. Пухта, Г. Гернгрос, П. Льюїс-Джонс [353], адаптовані до національних вимог та рекомендовані Міністерством освіти та науки України. Представляючи оцифровані версії друкованих підручників, цей вид ресурсу не має особливих відмінностей у використанні, його запровадження побудоване на загальних методичних принципах та підходах використання традиційних засобів навчання. Єдиною відмінністю є той факт, що використання електронних версій підручників вимагає залучення комп'ютерних пристроїв (комп'ютер, ноутбук, планшет, електронна книга, смартфон тощо). Важливо також наголосити на тому, що всі сучасні підручники з іноземної мови мають аудіосупровід, що є одним із видів цифрового контенту, правила роботи з яким мають засвоїти учні. Наявність аудіодodatка виступає однією із сучасних ознак навчально-методичного комплексу з іноземної мови, що дозволяє покращити слухо-вимовні та ритміко-інтонаційні навички молодших школярів, сформувані загальнонавчальні навички та навички роботи з цифровим контентом під час виконання завдань для самоконтролю та самокорекції своєї вимови з опорою на зразки вимови, представлені в аудіодodatках.

Окрему групу становлять електронні версії автентичних підручників британських видавництв: MM Publications, Cambridge University Press, Pearson

Longman, Express Publishing. Ці підручники не представлено у відкритому доступі. Для ознайомлення з ними на офіційних сайтах видавництв опубліковано демо-версії зі змістом підручника, його загальною структурою та структурою представлення кожної з тем. Слід зауважити, що ресурси, розроблені іноземними видавництвами, не мають грифа Міністерства освіти і науки України, однак є рекомендованими для використання в закладах загальної середньої освіти та спеціалізованих закладах освіти з поглибленим вивченням іноземних мов із огляду на їхню ефективність. Прикладами таких підручників є „English World” (M. Bowen, L. Hocking) [477], „Fairyland” (J. Dooley, V. Evans) [509], „Academy Stars” (K. Harper, G. Pritchard, A. Blair, J. Cadwallader, St. Elsworth) [542], „Bright Ideas. Starter” (Ch. Pallin, M. Charrington, Ch. Covill, S. Philips, K. Bilsborough, St. Bilsborough, H. Casey) [594], „Family and Friends” (N. Simmons) [609] та ін.

Електронним підручником згідно наукових уявлень сучасних дослідників (М. Кадемія, І. Шахіна) є електронний програмний комплекс із викладеним навчальним матеріалом та тестовими завданнями, що побудований на основі гіпертекстових зв'язків і забезпечує неперервність та повноту дидактичного циклу освітнього процесу [173]. О. Хомишак науково доводить, що електронні підручники для навчання англійської мови в НУШ мають бути насиченими мультимедійними засобами подання інформації (анімація, комп'ютерна графіка, звуковий та відеосупровід). До того ж, електронні підручники повинні бути якісно художньо оформленні, мати інтерактивні ознаки завдяки системі пошуку та управління вивченням навчального матеріалу, тренувальним вправам тощо [432].

На сьогодні в мережі серед вітчизняних підручників навчання іноземної мови для дітей молодшого шкільного віку наявними є лише електронні версії друкованих підручників. Однак, увагу привертають цифрові ресурси, розроблені іноземними авторами, а саме:

1. *Super Safari* (<https://cutt.ly/vmnLj8j>) від Cambridge University Press, що є програмним забезпеченням, що встановлюється на комп'ютер і повністю

відповідає змісту однойменного паперового засобу. Кожен урок електронного підручника супроводжується динамічними інтерактивними вправами, аудіо-та відеоконтентом. Програмне забезпечення також дозволяє використовувати цей підручник на інтерактивній дошці, працюючи фронтально у класі.

2. НМК *Oxford Discover* (<https://cutt.ly/UmnZhrq>) від Oxford University Press вміщує не лише електронний підручник, а й робочий зошит з онлайн-супроводом, електронний презентаційний супровід для уроків англійської мови. Сам електронний підручник має розгалужену систему гіперпосилань, вбудований аудіоконтент із функцією прискорення його відтворення, опцію запису власного мовлення для порівняння його з англійським еталонним зразком, вбудовані інструменти (ручка, стікер, маркер або хайлайтер), вбудований відеоконтент тощо.

3. *Our World* (<https://cutt.ly/emnVdw3>) від National Geographic Learning є електронною версією друкованого підручника, проте, цінність його становлять цифрові ресурси, що включають відео, пісні, онлайн-ігри, мультимедійні презентації, що повністю відповідають змісту кожної із тем курсу.

Аналіз електронних підручників дозволяє констатувати той факт, що наявна їхня кількість не є значною, оскільки переорієнтація на цифрову освіту передбачає широке запровадження середовищного підходу, компоненти якого мають характеризуватися інтерактивністю, колаборативністю та комунікативністю, що не може бути реалізовано шляхом використання електронного підручника. Тому електронні підручники здебільшого представлені як цифрові версії друкованих видань в форматі PDF для зручності їхнього використання та відтворення за допомогою цифрових пристроїв. Це стосується й використання електронних посібників. Їхньою відмінністю від електронних підручників є те, що вони є спрямованими на подальше вдосконалення певних комунікативних або мовних навичок. У їхньому переліку можна виділити посібники для вдосконалення навичок:

- читання – *Children's Storybooks Online* (<http://www.magickeys.com/books/>), *Storyline Online* (<https://storylineonline.net/>) – електронні посібники, що пропонують читачам яскраво ілюстровані твори дитячої літератури відомих авторів світу, деякі з них мають аудіосупровід;
- аудіювання – посібник *Storynory* (<https://www.storynory.com/>), оформлений у вигляді вебсторінки й містить аудіоісторії у вільному доступі з можливістю завантажувати аудіофайли, також для перевірки розуміння прослуханого тексту дітям надається його писемний варіант;
- фонетичних – *Phonics Alphabet E-Book* (<https://eslkidsdownload.com/product/phonics-alphabet-ebook-1/>) – це один із серії фонетичних посібників, що має цілий комплекс завдань від розпізнавання фонем англійської мови до відпрацювання орфографічних та лексичних навичок;
- лексичних – *Vocabulary Flashcards E-Book* (<https://eslkidsdownload.com/product/vocabulary-flashcards-ebook-2/>) – цей посібник створений для вдосконалення лексичних навичок у формі набору електронних флешкарток за 15 темами, загальна кількість залучених лексичних одиниць – більше 250, до електронного посібника включено тренувальні вправи на розпізнавання англійських слів;
- граматичних – їхня кількість у мережі Інтернет є найчисельнішою й почасти комбінується із лексичними, такі посібники створюються на основі принципу комунікативності, тобто учні практикуються використовувати лексичні одиниці та граматичні структури в певному контексті й на рівні фразових або понадфразових єдностей, наприклад, *Crossword Puzzles E-Book* (<https://eslkidsdownload.com/product/crossword-puzzles-ebook-2/>); *Word Search Puzzles E-Book* (<https://eslkidsdownload.com/product/word-search-puzzles-ebook-1/>); *Grammar Survey E-Book* (<https://eslkidsdownload.com/product/grammar-survey-ebook-1/>) та ін.

Електронні довідкові видання (електронний довідник, електронний словник) користуються значною популярністю через зручний інтерфейс та можливість отримання швидкого доступу до необхідної інформації. Як і будь-які інші електронні ресурси для початкової школи, довідкові видання враховують особливості візуального сприйняття інформації молодшими школярами, а тому містять певну кількість малюнків, фотографій, схем тощо.

Найпоширенішими довідковими виданнями для вивчення іноземних мов є одномовні або двомовні електронні словники. Одномовні електронні словники надають коротке пояснення слова іноземною мовою, синоніми та малюнки. Усі відомі паперові видання словників мають електронні версії, зокрема:

1. *Oxford Learner's Dictionaries* (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>) – словник розроблений для дітей шкільного віку, тому містить найпростіші пояснення, приклади, малюнки, пов'язані зі значенням слова, сталі вирази та словосполучення, у яких може вживатися лексична одиниця. Кожне слово супроводжується транскрипцією британського та американського варіанта вимови з аудіосупроводом. Словник є доступним у вебверсії та мобільній версії. Після реєстрації учням доступна опція створення власного словника та додавання слів до нього.

2. *Cambridge Dictionary* (<https://dictionary.cambridge.org/>) має англо-російський переклад слів та дефініювання слова англійською мовою, транскрипцію, аудіоваріант британської та американської вимови. Учні мають можливість створювати свій обліковий запис та додавати слова у словник. Новим сервісом словника для дітей молодшого шкільного віку є проходження тестування для перевірки знань лексичних одиниць, що презентовані на яскравих ілюстраціях. Доступною є також мобільна версія словника.

3. *Longman Dictionary of Contemporary English* (<https://www.ldoceonline.com/>) – один із найвідоміших словників англійської мови, починаючи з його паперового варіанту. Він є зручним, інтуїтивним у використанні, має гіперпосилання на всі невідомі слова у визначеннях, має

аудіододатки, що відтворюють британський та американський варіанти вимови. Лексичні одиниці введено в речення, їхні приклади з аудіозвучуванням представлено на сторінці кожного слова. Для перевірки розуміння значення лексичних одиниць учні можуть пройти коротке тестування, де слова презентовані шляхом використання наочності. Словник функціонує як у вебверсії, так і в мобільному додатку.

Перелічені вище словники є універсальними за своїми ознаками, ними можуть користуватися різні вікові категорії тих, хто вивчає англійську мову, починаючи від молодших школярів. Проте, окремої уваги заслуговують електронні словники, які є розробленими спеціально для дітей початкової школи, як-от:

1. *Kids Picture Dictionary: Learn English A-Z Words* (<https://cutt.ly/6mQ7OVI>) – це мобільний застосунок – словник в малюнках для дітей молодшого шкільного віку, що містить більше 600 слів. Кожна лексична одиниця супроводжується яскравою ілюстрацією, прикладом вживання в реченні, озвучуванням як окремих слів, так і цілого речення. До того ж, у застосунку є опція запису власного вимовляння слів, дефініцій або речень.

2. *Giant Picture Dictionary* (<https://cutt.ly/WmWqKQN>) є мобільним додатком для молодших школярів, що включає більш ніж 1800 слів, яскраво ілюстрованих із простими, зрозумілими для дітей цієї вікової категорії поясненнями. Додаток має спрощену систему пошуку слів та перехід до більш традиційної версії електронного словника. Словник має функцію слово дня, яке обирається „рандомно” і дозволяє збільшити обсяг пасивного лексичного запасу дітей.

3. *Word Central* (<http://wordcentral.com/>) є вебверсією електронного словника для дітей, що вміщує перелік слів із поясненням їхнього значення, аудіозапис еталонної вимови. На вебсайті словника доступними є різні сервіси для створення свого власного банку слів, лексичні ігри, ресурси для вчителів.

Слід наголосити, що електронні словники – це той вид електронного освітнього ресурсу, який може широко використовуватися у практиці

навчання іноземної мови, оскільки вони є допоміжними засобами і до них не висуваються такі суворі вимоги, як до основних засобів – електронних підручників, а саме: відповідність Державному стандарту початкової освіти [143], типовим освітнім програмам для початкових класів [409], відповідність тематиці та цілям навчання тощо. Однак, вони мають відповідати віковим та психофізіологічним особливостям дітей, сучасним досягненням методики викладання іноземних мов і забезпечувати реалізацію новітніх технологій навчання на початковому ступені шкільного курсу.

Електронні практичні видання (електронні робочі зошити, електронні тести, електронні тренажери, електронні дидактичні демонстраційні видання тощо).

Електронні робочі зошити. Специфіка вивчення навчального предмета „Іноземна мова” зумовлює необхідність включення до навчально методичного комплексу робочого зошита або зошита для учня, метою якого є закріплення та вдосконалення мовних та мовленнєвих навичок. Тож, до складу сучасних навчально-методичних комплексів входять інтерактивні онлайн-додатки. Аналіз НМК з англійської мови, що є рекомендованими Міністерством освіти і науки України, дозволив з'ясувати, що лише НМК „Quick Mind” (<https://quickmindsapps.es/>) має безкоштовний інтерактивний онлайн-додаток, що містить тренувальні вправи до кожної із тем, що передбачені типовою освітньою програмою, а саме: три лексичні або лексико-граматичні вправи, одна пісенна вправа, одна вправа на розвиток комунікативної компетентності в аудіюванні.

Сучасні НМК з англійської мови, що розробляються іноземними видавництвами, обов'язково вміщують інтерактивні онлайн-додатки, що виконують функцію робочого зошита, наприклад, More! Cyber Homework (<http://classic.helbling-ezone.com/?page=cup>), Discover Workbook with Online Practice (<https://cutt.ly/PmWu6Xt>) та ін.

Електронні тренажери є одним із важливіших та найбільш розповсюджених електронних ресурсів у навчанні англійської мови в

початковій школі. Їхня популярність зумовлена саме можливістю вдосконалення лексичних, граматичних та фонетичних навичок шляхом швидкого визначення правильності або неправильності виконаного завдання, генерування неповторюваного набору вправ та зменшення вірогідності автоматичного запам'ятовування правильної відповіді, ігровий та змагальний характер вправляння. Значна кількість таких тренувальних вправ представлена на вебресурсі IXL (<http://www.ixl.com/>), що налічує більше ста інтерактивних вправ для різних вікових категорій дітей, включаючи й молодший шкільний вік.

Вебресурс BritishCouncil (<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/grammar-vocabulary>) пропонує цілу низку тренувальних лексичних та граматичних вправ, що охоплюють всю тематику навчального предмета „Англійська мова” і можуть виступати додатковими засобами навчання як під час уроків, так і під час самостійної навчальної діяльності.

Електронні ігрові ресурси є різновидом тренажерів, оскільки вони містять тренувальні завдання ігрового або змагального характеру. Ігрова форма подання завдань відповідає віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку, її динамічний характер перетворює рутинне виконання вправ на цікаву гру, що стимулює учнів до постійного покращення власних результатів. У мережі Інтернет у вільному доступі розміщено значну кількість електронних ігрових ресурсів:

1. Ігровий онлайн-портал *Esl Games Plus* (<http://www.eslgamesplus.com/pirate-games/>) пропонує скористатися повноцінними дидактичними іграми, зорієнтованими на вивчення граматики й лексики англійської мови.

2. Ігровий ресурс *Poptropica English World* (<https://cutt.ly/ImWpfJ5>) розроблено у вигляді програмного забезпечення для комп'ютера або мобільного додатку. Poptropica English World є захоплюючою грою, у якій учні подорожують та зустрічають різних героїв, із якими ведуть діалог англійською мовою та допомагають розв'язувати різні інтерактивні мовні завдання.

3. Центр розмовної англійської *Step Up* (https://www.stepup.com.ua/english_online_games.html) розробив онлайн-ігри та кросворди для розвитку англомовної лексичної та граматичної компетентності. Ігри є простими у використанні, ілюстрованими, розподіленими за різними темами: „Одяг”, „Зовнішність”, „Їжа”, „Різдвяний словничок”, „Прийменники місця”, „Дієслова” тощо.

Окрім того, що вчителі обирають електронні засоби, вони можуть проєктувати їх відповідно до свого методичного задуму, індивідуальних потреб учнів. На сьогодні проєктування цифрових ресурсів реалізується завдяки розробленню електронного інструментарію, що знаходиться у вільному доступі або в частково обмеженому в мережі Інтернет. На початковому етапі навчання для відпрацювання та перевірки рівня сформованості англомовної комунікативної або лінгвістичної компетентності вчителі використовують в освітньому процесі комп’ютерні тестові завдання, що створюють за допомогою наявних цифрових сервісів, як-от:

1. *Kahoot* (<https://kahoot.com/>) – це частково безкоштовний і доступний після реєстрації сервіс зі зрозумілим інтерфейсом, який слугує інструментом для швидкого створення інтерактивних вікторин, дидактичних ігор, опитувальників, тестів тощо. Для проведення тестування в класі потрібні технічні пристрої: комп’ютер, бажано із проєктором, для виведення тестового завдання на екран – для вчителя; смартфони або планшети з інтернет-з’єднанням – для учнів. Щоб почати гру в класі, учителю потрібно надати учням згенерований системою код, який вони мають увести на своїх мобільних пристроях. Одразу ж після тестування чи гри сервіс дає змогу дізнатися, як відповів на запитання кожен учень, та побудувати діаграми успішності всієї аудиторії. Налаштування програми дають змогу: вибрати рівень складності питання (від нього залежить кількість нараховуваних балів); окреслювати часовий інтервал для відповіді на запитання; додавати до питання опис (пояснення) і теги; обирати мову, використовувати як фон гри зображення й відео під час очікування учасників; вибирати порядок запитань і відповідей;

автоматично переходити до наступного запитання; умикати / вимикати фонову музику та інші.

2. *LearningApps* (<https://learningapps.org/>) – цифровий сервіс створення тестових завдань різних типів, а саме: кросворди, вікторини, пазли, гра „Хто хоче стати мільйонером?“, визначення хронології, складання слів із літер тощо. У кожному типі завдань в налаштуваннях доступні опції вибору бажаного формату – звукового, графічного, текстового або комбінованого. Ресурс має банк готових тестів за усіма шкільними предметами. Під час розробки завдань учитель може залишати учням підказки або коментарі, надавати доступ до завдання конкретним користувачам, генерувати посилання на завдання у вигляді QR-кодів. Інтерфейс сервісу розроблено 23 мовами. Обов'язковою є реєстрація для вчителя та всіх учнів.

3. *Quizizz* (<https://quizizz.com/>) – сервіс для розроблення тестових завдань, що містить банк готових завдань з різних навчальних предметів і освітніх галузей. Учитель може створювати нові оригінальні вікторини та публікувати їх в своєму профілі. Виконання завдань може відбуватися у класі в режимі реального часу і вчитель відстежує результати кожного учня, формує звітні дані про проведену гру. Для створення тестових завдань обов'язковою є реєстрація, учнів об'єднують у „класи” шляхом надсилання спеціального посилання-запрошення або вони залучаються через Google Classroom.

4. *Quizalize* (<https://www.quizalize.com/>) – онлайн-сервіс для розроблення тестових завдань, призначених для виконання на уроці або самостійного виконання вдома. Інтерфейс сервісу є зрозумілим, яскравим. Тестові завдання створюються із додаванням мультимедійного контенту. Цей сервіс дозволяє працювати на будь-якому пристрої (комп'ютер, ноутбук, планшет, смартфон) та отримувати миттєві результати для визначення прогалин у навчанні та надання індивідуальної допомоги кожному учню.

5. *Easy Test Maker* (<https://www.easytestmaker.com/>) – онлайн-сервіс для створення тестових завдань, що має певні обмеження. Так, безкоштовна версія дозволяє створити лише 25 тестових завдань, що є достатньою кількістю для

учнів початкових класів. Доступними для створення є різні типи тестових завдань: множинного вибору, із вбудованими відповідями, альтернативного вибору, на встановлення відповідностей. Учитель може створювати власний банк питань і вже із них генерувати окремі вікторини. Сервіс також має опцію перемішування питань і варіантів відповідей. Тестові завдання можуть бути відформатовані для зручності читання на планшеті або їх можна завантажити в форматах PDF або DOC, щоб провести тестування в більш традиційному форматі.

Така розгалужена система наявних цифрових освітніх ресурсів, які швидко видозмінюються та еволюціонують, вимагає від учителя удосконалення вмінь користуватися цифровими технологіями, розроблення та запровадження електронних освітніх ресурсів, опанування норм і правил поведінки в цифровому середовищі, що й визначає зміст пролонгованого професійного розвитку педагогічних працівників, особливо в умовах інтернет-маркетингу освітніх послуг. Наявність на сучасному ринку освітніх послуг MOOC-платформ надає педагогам ширші можливості щодо вибору освітніх онлайн-курсів відповідно до їхніх професійних потреб, а також реалізації однієї із стратегічних освітніх цілей, оголошених на Всесвітньому освітньому форумі в 2015 р., – навчатися впродовж усього життя.

Перейдемо до аналізу наявних освітніх платформ, що можуть бути рекомендованими до використання в підготовці майбутніх фахівців, визначивши функціональний тип платформи та її основні характеристики. Особливістю використання електронних освітніх платформ є їхня доступність на освітніх ринках різних країн світу. Станом на 2019 р. у вільному доступі або за умови внесення часткової оплати на різних онлайн-платформах було викладено більше 10 тисяч курсів, розробниками яких виступили близько 800 університетів світу, а кількість слухачів курсів сягає 10 млн. осіб. До платформ, які безкоштовно надають освітні послуги належать: Coursera (<https://www.coursera.org/>), Udacity (<https://www.udacity.com/>), Stanford Open Edx (<http://online.stanford.edu/>), Prometheus (<https://prometheus.org.ua/>), EdEra

(<https://www.ed-era.com/>), EdX (<https://www.edx.org/>), Future Learn (<https://www.futurelearn.com/>), Canvas Network (<https://www.canvas.net/>) та інші.

Спершу звернемося до розгляду платформ, що пропонують курси у вітчизняному освітньому просторі, а саме платформи EdEra та Prometheus, які є проєктами MOOC, що функціонують на платформі EdX. Поняття MOOC (Massive Open Online Course) уперше було вжито G. Siemens і S. Downes стосовно їхнього курсу „Конективізм та зв'язні знання”. Відтоді було проведено низку досліджень, присвячених цьому типу курсів і в 2010 р. їм було надано визначення, зокрема, акцент робився на те, що ці курси поєднують в собі переваги соціальних мереж, колекцію відкритих освітніх ресурсів та надають підтримку від кваліфікованих спеціалістів в конкретній галузі знань. Крім того, відповідно до дослідження G. Siemens розшифруванню цієї аббревіатури підлягає кожне слово: „massive” означає, що ці курси охоплюють значне коло інтересів громадян, а також на цих курсах може одночасно навчатися велика кількість студентів; „open” означає, що користувачі можуть отримати вільний доступ до курсів або до контенту курсів; „online” передбачає, що доступ до курсів студенти отримують через мережу Інтернет; слово „course” передбачає організацію змісту навчання у визначені часові інтервали із наданням доступу до ресурсів, ознайомлення з якими допомагає досягти поставлених цілей та запрограмованих результатів навчання [575].

Світовою тенденцією у сфері освіти є розроблення та впровадження MOOC-курсів на платформі edX, яка може об'єднати близько мільярда користувачів і використовується такими відомими закладами як Массачусетський інститут технологій та Гарвардський університет. EdX – це найпопулярніша платформа, на якій створюють свої курси Coursera та Udacity. Головними компонентами MOOC-курсів, створених на edX платформі є такі:

1. Інтерактивні відео лекції із субтитрами, які можуть бути завантажені.

2. Навчальні ресурси (книги, доповіді, записи вебінарів), які можуть бути завантажені.
3. Онлайн-тести різних типів.
4. Віртуальні лабораторії з інтерактивним інтерфейсом із можливістю перегляду, моделювання та симулювання.
5. Календар із розкладом.
6. Багатомовний інтерфейс.
7. Форум для обговорення різних питань та організації дискусії.
8. Вікі-проекти для запровадження колаборативного навчання.
9. Звіти про діяльність у курсі та інші види аналітичних звітів.
10. Різні види систем оцінювання.

Український дослідник О. Марченко справедливо зауважує, що MOOC-курси на платформі edX більше підходять для організації відкритого навчання. Ця платформа пропонує користувачам дорожню карту, за якою вони працюють, інтегрує цілу низку інших сервісів, як-от: Google Meet (організація онлайн-конференцій), XBlocks (зберігання контенту курсу) тощо [571].

Найвідомішим проектом MOOC, розробленим на платформі edX, є Prometheus (<http://prometheus.org.ua>), який надає якісний освітній контент від відомих викладачів світу, а також світових та вітчизняних закладів освіти та інших неосвітніх організацій. Масштаби цього проекту постійно збільшуються, чому сприяє низка карантинних обмежень, які були введені з початком пандемії Covid-19. Станом на 1 січня 2021 р. до Prometheus долучилося 1,5 мільйонна слухачів. Курси, що представлено на платформі, розподілено за категоріями, одна з яких є розробленою для підвищення кваліфікації вчителів, оскільки Prometheus є суб'єктом надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. На самому сайті проекту також зазначено, що ці курси можуть бути використані для організації змішаного навчання майбутніх спеціалістів. Так, у розділі „Підвищення кваліфікації” наявними є 12 курсів і лише один курс, який безпосередньо стосується підвищення кваліфікації вчителів

початкової школи „Стартуємо до успішної школи” (https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:EWC+DS101+2020_T3/about). Метою курсу є запропонувати шляхи практичної реалізації новацій Концепції „Нова українська школа” з фокусом на формування громадянської компетентності учнів та розбудови шкільного середовища нового покоління. На жаль, проєктом Prometheus на сьогодні не передбачено жодного курсу для вдосконалення методичних компетентностей учителів, що викладають різні навчальні предмети, учителів початкової школи загалом та вчителів англійської мови початкової школи. Проте, серед курсів, що є доступними на сайті проєкту Prometheus, представлено розділ „Англійська мова”, на якому функціонують шість курсів для покращення рівня іншомовної підготовки. Учителі, які спеціалізуються на викладанні англійської мови в початковій школі, можуть обрати для себе курс „Англійська мова для медіаграмотності”, який є перекладеною версією курсу „English for Media Literacy”, представлений у відкритому доступі на платформі Coursera. Цільовою аудиторією цього курсу є не лише вчителі, однак, він становить певну користь саме для них в умовах інформаційного перевантаження задля глибшого розуміння ролі медіа в житті суспільства та кожного громадянина, розвитку лексичної компетентності, ознайомлення з методами навчання медіаграмотності, яка має бути інтегрована в навчальні предмети закладів загальної середньої освіти на різних стадіях навчання.

Усі курси, що функціонують на платформі Prometheus, розроблені за уніфікованою структурою. Слухачам пропонують ознайомитися з короткими відео лекціями (5-7 хв.) від провідних викладачів України та світу, ознайомитися з ресурсами, що надані в курсі, обговорити проблемні питання з іншими користувачами на форумі, перевірити набуті знання під час виконання інтерактивних завдань (переважно в формі тестів). Після успішного проходження курсу та отримання 60% балів від загальної суми кожен користувач отримує сертифікат.

Ще одним популярним українським MOOC-проектом є EdEra (<https://www.ed-era.com/>), який розроблявся саме в освітніх цілях і дозволяє вносити інновації у традиційний освітній процес. Цей проєкт класифікує курси за різними освітніми напрямками, а саме: шкільна освіта, професійна освіта, громадянська освіта, корпоративна освіта. Студія онлайн-освіти EdEra є суб'єктом підвищення кваліфікації вчителів та надає сертифікати в разі успішного проходження курсу.

Проаналізуємо більш детально курси, якими можуть користуватися майбутні вчителі початкової школи, для розвитку фахової та методичної компетентності. Із запровадженням Концепції „Нова українська школа” було розроблено *онлайн-курс для вчителів початкової школи* (<https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/about>), який фокусується на ознайомленні вчителів із методиками компетентнісного навчання, основами інклюзивної освіти та нейропсихологічними особливостями дітей, що є причиною виникнення труднощів у навчанні. Значну увагу також приділено запровадженню інтегрованого навчання для глибшого розуміння інтеграції знань і навичок із різних навчальних предметів та критичного розуміння їхньої взаємодії. На платформі функціонує курс „*Робота вчителя початкових класів із дітьми з особливими освітніми потребами*”, необхідність проходження якого викликана сучасними умовами роботи всіх шкіл, де навчаються діти з особливими освітніми потребами.

У сучасних карантинних умовах, коли вчителі зіткнулися з новими викликами щодо організації та здійсненні дистанційного та змішаного навчання, про що свідчать результати опитування „Потреби вчителів у підвищення фахового рівня з питань використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину”, проведеного Інститутом інформаційних технологій і засобів навчання, зокрема респонденти зазначили, що значну кількість часу (від 2 до 6 годин на день) вони витрачають на самоосвіту щодо пошуку та ознайомлення з цифровими засобами організації дистанційного навчання учнів. Слід підкреслити, що більшість опитаних респондентів склали саме

вчителі початкової школи [355]. Студія онлайн-освіти EdEra швидко зреагувала на зміни, що відбуваються в суспільстві та в системі освіти через пандемію Covid-19, розробила і запровадила два нових курси „*Бери й роби. Змішане та дистанційне навчання*”, „*Про дистанційний та змішаний формати навчання*”. Ці курси ознайомлюють учителів та майбутніх учителів із інноваційними підходами та методами щодо організації дистанційного та змішаного навчання, новими онлайн-сервісами, що можуть бути використані в навчанні, із основами гейміфікації освітнього процесу, а також інструментами контролю та оцінювання. Побудова кожного курсу базується на п'яти складових:

1. Урок – це коротка відеолекція (5-7 хв.) із міжлекційними тестовими завданнями, виконання яких дозволяє продовжити ознайомлення з лекцією.
2. Семінар – це приклад розв'язання практичних завдань для набуття вмінь та навичок.
3. Конспект до модулю – стисле викладення ключової інформації з теми, перелік літературних джерел та корисних ресурсів.
4. Домашнє завдання – завдання для самоконтролю, що дозволяють стежити за власним прогресом в курсі.
5. Екзамен – вид контролю, що складається з проміжного (під час навчання на курсі слухачі мають виконувати міжмодульні завдання) та підсумкового (фінальний іспит після вивчення всіх модулів курсу) видів контролю.

Колектив українських науковців (Н. Морзе, О. Буйницька, Л. Варченко-Троценко) звернулися до розгляду особливостей MOOC-курсів. Вони говорять, що MOOC є адаптаційною моделлю дистанційних курсів навчальних дисциплін закладів вищої освіти, однак MOOC-курси є більш привабливими для студентів із кількох причин: поглиблення знань із предметів, доступність та зручність, отримання соціального досвіду, прогрес у навчанні та задоволення від нього, інноваційний характер такого онлайн-навчання [257, с. 45].

Л. Панченко здійснила фасетну класифікацію відкритих масових онлайн-курсів, докладно зупинившись на проєкті Coursera, який є популярною платформою відкритої освіти. Аналіз платформ з онлайн-курсами в Україні довів, що ці курси є здебільшого орієнтованими на адаптацію до тенденцій розвитку глобального суспільства та тих викликів, із яким зустрічається людство [307]. Проте, наявні курси дещо опосередковано стосуються вдосконалення фахової компетентності вчителя. Предметом наших наукових пошуків є аналіз наявних дистанційних курсів, націлених на підвищення рівня сформованості цифрової культури вчителя англійської мови початкової школи.

Серед широкого спектру проєктів, платформ, провайдерів, що розробляють онлайн-курси, представлені глобальній світовій спільноті, провідне місце посідає проєкт Coursera. На платформі сьогодні доступним для користувачів є 91 курс, що спеціалізується на розвитку професійної компетентності вчителів різних спеціальностей та близько 50 курсів, розрахованих на вдосконалення професійної підготовки вчителів англійської мови на різних ступенях навчання (від початкової школи до освіти дорослих).

У додатку Б наведено курси освітньої галузі проєкту Coursera, які можуть бути використані майбутніми учителями англійської мови в початковій школі для підвищення рівня їхньої фахової компетентності.

Усі курси, які функціонують в межах проєкту Coursera, побудовані за таким загальним шаблоном та мстять такі компоненти: навчальні відео, що тривають від 1,5 до 5 хвилин; матеріали для самостійного опрацювання (відео та текстові матеріали, посилання на електронні ресурси із можливістю їх обговорення на форумі); модульні тести; форуми для обговорення кожного модуля; фінальне завдання творчого характеру, у якому користувачі мають створити власний продукт (презентацію, фрагмент уроку тощо) і яке є не обов'язковим для виконання. Виконання цього завдання надає слухачам можливість отримати сертифікат із найвищою відзнакою. Оцінюється ця робота іншими слухачами курсу.

Говорячи безпосередньо про вдосконалення професійної компетентності вчителя, охарактеризовані вище курси проєкту Coursera, мають такі особливості:

- формування умінь та навичок учителів у розробці нової системи вправ та виборі ефективних прийомів діяльності шляхом використання відео, форумів, тестів та опитувань;

- набуття досвіду виконання нових ролей в освітньому середовищі (підтримка студентів в соціальних мережах, проведення експертного оцінювання тощо);

- формування активної позиції вчителів щодо питань, пов'язаних із професійною діяльністю, через залучення їх до участі у професійних спільнотах соціальних мереж та форумах обговорення на платформі Coursera.

Отже аналіз курсів, до яких можуть долучитися майбутні учителі англійської мови початкової школи в межах проєкту Coursera, дозволяє стверджувати, що їхня кількість є досить обмеженою. Слід також зазначити, що цей проєкт поступово стає комерціалізованим і лише деякі курси надають можливість брати в них участь у якості слухача без отримання сертифікату. Проте, не зважаючи на цю тенденцію, MOOC-курси на платформі Coursera мають значний потенціал для формування цифрової культури майбутніх учителів, комунікативних та колаборативних умінь за допомогою цифрових технологій, удосконалення деяких аспектів фахової та методичної компетентності [307; 571].

На наш погляд, на формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи позитивний вплив можуть здійснити онлайн-курси, розроблені міжнародними організаціями Oxford University Press, British Council, Cambridge University Press. Ці організації здійснюють багатоаспектну діяльність, що включає навчання іноземної мови, оцінку системи рівнів володіння іноземною мовою та їхню сертифікацію, сприяння професійному розвитку вчителів, видавницьку діяльність тощо. Також діяльність цих організацій може бути як комерціалізованою, так і

безкоштовною. Розкриємо детальніше онлайн-курси, доступні для майбутніх вчителів на онлайн-платформах цих організацій.

Oxford University Press пропонує два проекти Oxford Teachers' Club, які надають вільний доступ до ресурсів і вимагають реєстрації вчителів. Матеріали на сайті організації (<https://elt.oup.com/?cc=ua&sellLanguage=uk>) розділено за категоріями відповідно до віку учнів. Розділ для навчання молодших школярів англійської мови структуровано як мікроплейс, у якому представлено широкий вибір онлайн-ресурсів (відео матеріали, статті з висвітленням різних методичних проблем, розробки уроків, рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів тощо) для вдосконалення методичної компетентності вчителів. Участь учителів у проекті Oxford Teachers' Club передбачає залучення їх до блогу, що містить різні проблеми для обговорення методичної або загальнопедагогічної тематики. Участь та виявлення активності в межах платформи не засвідчується сертифікатом, адже набуті знання та навички не оцінюються. Знання генеруються відповідно до коннективістського підходу в результаті опрацювання значної кількості неструктурованої інформації [307].

Ще одним проектом Oxford University Press є Oxford Teachers' Academy (https://elt.oup.com/feature/global/oxford_teachers_academy/?WT.ac=ww-ota-promo-brick-general&cc=ru&sellLanguage=ru), що пропонує курси для професійного розвитку вчителів англійської мови. Проектом передбачено п'ять курсів: Teaching English to Young Learners (Навчання молодших школярів англійської мови), Teaching English to Teenagers (Навчання підлітків англійської мови), Teaching with Technology (Навчання з технологіями), Teaching Learners with Dyslexia (Навчання учнів з дислексією), Teaching Learners with Special Educational Needs (Навчання дітей з особливими освітніми потребами). Курс із навчання молодших школярів англійської мови розраховано на 30 годин та побудовано шляхом запровадження інноваційних підходів до опанування методики навчання англійської мови з використанням відео- та аудіоматеріалів, анімації, практико орієнтованих завдань, завдань на

рефлексію тощо. Аналіз силабусу показує, що цей курс може бути використаний як основний курс із методики навчання англійської мови в початковій школі під час підготовки майбутніх учителів, адже він містить вісім модулів, що змістовно охоплюють всі основні аспекти цієї навчальної дисципліни, а саме: вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, теорії і підходи до навчання молодших школярів іноземної мови, формування ключових умінь XXI ст., планування уроків іноземної мови, розвиток англомовних комунікативних компетентностей учнів, формування англомовних лінгвістичних компетентностей, контроль та оцінювання у навчанні англійської мови.

Cambridge University Press розроблено проєкт „Професійне навчання та розвиток” для вчителів англійської мови, який передбачає два розділи з різними типами онлайн-курсів: для самостійного навчання та із тьюторським супроводом. Кількість онлайн-курсів для самостійного навчання на платформі близько 70 (<https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/professional-learning-development-self-study/online-courses>), усі курси є платними та не передбачають безкоштовного демонстраційного доступу до матеріалів. Тривалість таких курсів варіюється від 2 до 20 годин, зміст курсів є багатоаспектним та охоплює такі ключові теми: система іноземної мови, мовні вміння, навчання молодших школярів, навчання підлітків, оцінювання та тестування, технології у навчанні англійської мови, англійська мова для вчителів тощо.

Основними характеристиками онлайн-курсів на платформі Cambridge University Press є такі:

- зручність та гнучкість – користувачі мають авторизуватися в курсі та завершити його впродовж вісімнадцяти місяців;
- інтерактивність та практичність – курс складається з інтерактивних завдань, оглядів, завдань для застосування знань на практиці;
- доступність – учасники можуть отримати доступ до курсів через платформу Cambridge LMS.

Курси із тьюторським супроводом на платформі Cambridge University Press розраховано на групу слухачів із однаковими освітніми потребами або на одного слухача, який потребує більш індивідуалізованого навчання аніж те, що пропонують онлайн-курси для самостійного навчання. Тематика цих курсів є також широкою. Проаналізуємо більш детально курс „Teaching in the Contemporary Primary Classroom” („Викладання в сучасній початковій школі”) (<https://cutt.ly/KnL0VmQ>). Цей курс враховує всі виклики, із якими сьогодні зустрічається вчитель англійської мови, інновації, характерні для сучасного суспільства та системи освіти, проблеми мотивації навчання, розвитку соціальних та когнітивних умінь, запровадження контекстно-мовного навчання (CLIL) та ІКТ.

British Council також пропонує вчителям та майбутнім учителям іноземної мови для розвитку їхньої професійної компетентності онлайн-курси різної тематики, які функціонують як MOOC-курси на платформі Future Learn (<https://www.futurelearn.com/subjects/teaching-courses/professional-development-for-teachers>), значна кількість яких є безкоштовними. Відповідно до своїх потреб слухачі обирають курси, різні за тривалістю (від трьох тижнів до десяти). По закінченню курсу користувачі отримують сертифікат про його проходження за умови внесення оплати.

У 2018 р. Міністерство освіти та науки України за сприяння міжнародних організацій British Council, Cambridge Assessment English та Cambridge University Press запущено платформу для підготовки вчителів англійської мови до реалізації концепції НУШ, на якій розміщено онлайн-курс, спрямований на підготовку вчителів використовувати такий арсенал навчальних методів, що відповідає особливостям сприйняття дітей молодшого шкільного віку [266]

До структури онлайн-курсу входить 5 основних тем, а саме: „Розуміння учнів”, „Розвиток умінь XXI ст.”, „Планування уроків іноземної мови”, „Організація навчальної діяльності на уроці ІМ”, „Створення інклюзивного навчального середовища”. Після опрацювання теоретичного блоку за п'ятьма

темами, ознайомлення з документами курсу вчителям доступне тестування для перевірки рівня засвоєння матеріалу.

Отже, проведений аналіз особливостей сучасного етапу професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи дозволяє дійти висновку, що питання цифровізації освіти та формування компетентностей у сфері використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій реалізовані в змісті освітніх програм підготовки майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта на рівні загальних та фахових компетентностей та частково у змісті освітніх компонентів, що забезпечують формування цих компетентностей. Однак, у результаті детального вивчення змісту робочих програм та силабусів навчальних дисциплін іншомовної професійної спрямованості не виявлено тенденцій до оновлення змісту, засобів та методів навчання у світлі процесів цифровізації іншомовної освіти. Вимоги щодо внесення відповідних змін до змісту навчальних дисциплін викликані інтенсивним зростанням кількості нових цифрових технологій та електронних освітніх ресурсів для навчання англійської мови в початковій школі. Для досягнення найвищих результатів щодо опанування професійно значущими компетентностями, у тому числі цифровими, доцільно залучати майбутніх фахівців до проходження масових відкритих онлайн-курсів (МООС). Перевагами використання МООС-курсів як сучасної тенденції у сфері надання онлайн-послуг є доступність, відкритість, широке залучення цифрових технологій, вузька змістова орієнтація на потреби цільової аудиторії, створення національної та міжнародної професійної спільноти.

Висновки до розділу 2

Проведено ретроспективний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи, який дозволив розробити її історичну періодизацію, хронологічною межею якої виступає 1805 р.,

оскільки він є роком реорганізації системи вищої освіти після прийняття „Статуту навчальних закладів, підпорядкованих університетам” та роком початку вивчення нових мов (англійської, французької, німецької). Розроблена періодизація включає сім основних етапів: прелімінарний (1805–1930), реформаційно-пошуковий (1931–1947), науково-пошуковий (1948–1983), експериментальний (1984–1990), інформаційно-реформаційний (1991–1999), євроінтеграційний (2000–2016), цифровий (2017 – до тепер). Науковий аналіз довів, що сучасний етап характеризується наскрізним запровадженням цифрових технологій в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти, що актуалізує питання розвитку дистанційного навчання, здійснення цифрової комунікації, формування правил онлайн-поведінки в цифровому просторі.

На основі вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи виділено її провідні тенденції, а саме: різноманітність вимог до кваліфікацій учителів, які навчають англійської мови дітей молодших школярів; інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти, яка забезпечує участь студентів закладів вищої освіти в міжнародних проєктах задля підвищення рівня професійної компетентності й приведення систем професійної підготовки майбутніх учителів до загальноєвропейських і міжнародних стандартів; цифровізація вищої педагогічної освіти, яка є сучасним світовим трендом і реалізується шляхом запровадження технологій дистанційного та змішаного навчання, технологій мобільного навчання, технологій доповненої та віртуальної реальності, а також розгалуженої системи цифрових освітніх ресурсів.

Досліджено особливості професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи на основі аналізу освітньо-професійних програм, навчальних робочих програм та силабусів навчальних дисциплін підготовки здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта закладів вищої освіти України. Зроблено узагальнення щодо відображення процесів цифровізації освіти у змісті освітньо-професійних програм та їхніх окремих освітніх компонентів. Встановлено, що

формування інформаційно-комунікаційної компетентності представлено як одну із загальних або фахових компетентностей. Доведено, що оновлення змісту дисциплін іншомовної методичної підготовки відповідно до сучасних тенденцій цифровізації освіти відбулося у трьох закладах вищої освіти (Київський університет ім. Бориса Грінченка, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Глухівський національний педагогічний університет ім. Олександра Довженка).

Надано огляд цифрових освітніх ресурсів, що широко запроваджуються в навчання англійської мови в початковій школі, зокрема: 1) *електронні навчальні видання* (електронні версії друкованих підручників „English World”, „Fairyland”, „Academy Stars”, „Bright Ideas. Starter”, „Family and Friends”; електронні підручники „Super Safari”, „Oxford Discover”, „Our World”; е-посібники „Children’s Storybooks Online”, „Storyline Online”, „Storynory”, „Phonics Alphabet E-Book”, „Vocabulary Flashcards E-Book”, „Crossword Puzzles E-Book”, „Word Search Puzzles E-Book”, „Grammar Survey E-Book”); 2) *електронні довідкові видання* (е-словники для молодших школярів „Kids Picture Dictionary: Learn English A-Z Words”, „Giant Picture Dictionary”, „Word Central” та ін.); 3) *електронні практичні видання* (електронні робочі зошити „Quick Mind”, „ More! Cyber Homework”, „Discover Workbook with Online Practice”; електронні тренажери, розташовані на вебресурсах British Council, IXL та ін.; цифрові ігрові ресурси „Esl Games Plus”, „Poptropica English World”, „Step Up”).

Зроблено висновок, що необхідність опанування методикою використання цифрових освітніх ресурсів та технологією розроблення авторських ресурсів вимагають від майбутніх учителів здійснення самоосвітньої діяльності, що може бути реалізована шляхом навчання на масових відкритих онлайн-курсах в умовах реформування системи освіти в Україні, новий етап якого розпочався після прийняття Концепції Нової Української школи у 2016 р. Запровадження MOOC-курсів у професійну підготовку майбутніх учителів англійської мови початкової школи надає

широке коло можливостей щодо вдосконалення методичної, цифрової та іншомовної комунікативної компетентностей, оволодіння вміннями навчатися впродовж життя. Перевагами використання МООС-курсів є доступність, відкритість, широке залучення цифрових технологій, вузька змістова орієнтація на потреби цільової аудиторії, створення національної та міжнародної професійної спільноти.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях: [21; 25; 26; 29; 30; 31; 33; 35; 36; 37; 39; 40; 46; 47; 55; 56; 471; 614].

РОЗДІЛ 3.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА РОЗРОБКА СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1. Теоретико-методологічні засади розроблення системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи

Підготовка майбутніх учителів англійської мови початкової школи в системі вітчизняної освіти наразі перебуває в стадії активного реформування, тож її зміст має враховувати концептуальні напрями реформи та побудови Нової української школи, ґрунтуватися на загальних методологічних підходах і принципах, що відповідають сучасним вимогам проєктування цілісного освітнього процесу. Разом з тим, освітні інновації останніх років вимагають переосмислення дії загальновідомих принципів та залучення закономірностей новітніх методологічних підходів.

Систему формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи було спроектовано з урахуванням системного, культурологічного, холістичного, аксіологічного, особистісного, праксеологічного, ресурсного, середовищного, компетентнісного підходів. Розкриємо їх сутність в контексті досліджуваної проблеми.

Провідним методологічним напрямом у проєктуванні системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, вивченні теоретичних та практичних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта в сучасних умовах реформування вітчизняної освіти, усвідомлення в цьому контексті специфіки підготовки учителів англійської мови початкової освітньої ланки було визначено *системний підхід*, оскільки цей напрям методології науки дозволяє обґрунтувати пошук методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Саме системний підхід у повній мірі

забезпечує систематизацію, класифікацію та упорядкування наукових знань (В. Юрченко [449, с. 789]) на основі принципу цілісності, згідно з яким всі складники (компоненти) системи тісно взаємодіють. При цьому, як справедливо зазначають дослідники системного підходу у вітчизняній педагогіці (С. Гончаренко [129], О. Іонова [170], В. Кушнір [129], С. Сапожніков [370], М. Сова [389], С. Харченко [382] та ін.), цілісність слід розуміти не як механічне поєднання різнорідних частин, а як структурно-організовану систему, що виконує певні функції [389].

Для нашого наукового пошуку важливим є той факт, що ключові принципи системного підходу органічно використовуються в дослідженні змісту і структури освітнього процесу в закладах різних рівнів, у розвідках Т. Ільїної [166], В. Краєвського [201], Н. Кузьміної [209], І. Лернера [219], М. Скаткіна [384] докладно проаналізовано можливості застосування системного підходу в педагогічних дослідженнях, що стало методологічним підґрунтям побудови педагогічної системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Основні принципи педагогічної системи, зокрема принципи цілісності, структурованості, взаємозалежності системи й середовища, були враховані під час проєктування й реалізації вказаної системи. Так, принципи цілісності й структурованості дозволили визначити поняття цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи як певну цілісність в єдності її компонентів (мотиваційно-аксіологічного, когнітивного, діяльнісно-технологічного та рефлексивного), з'ясувати функції кожного компонента, їх взаємозалежність, вивчити нові властивості, що виникають унаслідок взаємодії компонентів. Особливе значення мало врахування принципу взаємозалежності системи й середовища, оскільки вирішення питання формування цифрової культури майбутніх фахівців не можливо поза створенням специфічного освітнього середовища (в даному випадку – цифрового).

Досліджуючи питання формування й розвитку цифрової культури, яка при всіх різноаспектних її тлумаченнях є сучасною формою існування культури, не можливо обійтися без урахування вимог *культурологічного* підходу, що складає методологію гуманістичної педагогіки, в тому числі цифрової гуманітаристики. Культурологічний підхід розширює дослідницькі і прикладні межі, забезпечує панорамний погляд на сутність культурних проблем, зокрема цінностей та компонентів сучасної цифрової культури. На значущість культурологічного підходу та його роль для педагогічної теорії і практики вказували Є. Бондаревська [87], І. Зязюн [164; 165], О. Красовська [202], О. Рудницька [362] та ін.

Науковці зауважують, що „культурологізація освіти стає однією з тих актуальних для педагогічної науки проблем, що можуть вирішуватися лише на засадах пошанування загальнолюдських цінностей, культурного плюралізму, діалогу культур, усвідомлення єдності духовного, природно-космічного, соціально-гуманітарного і культурологічних аспектів розвитку світу, людини, людства” [245, с. 126]. І. Зязюн та О. Рудницька наголошують на тому, що метою професійної підготовки фахівців у сучасній освітній системі є людина культури, освіта „набуває нової культуроцентруючої якості” [164, с. 3; 362, с. 27]. І. Зязюн відзначає зміни, що відбуваються в культурній реальності XXI ст., необхідність не лише сприймати культурну інформацію, а й уміти працювати з цією інформацією [165, с. 565].

Спираючись на вищезазначені положення, можна засвідчити, що зі зміною форми існування (побутування) культури змінюється і дія культурологічного підходу: мова йде не лише про формування людини культури як провідної мети гуманістичної педагогіки, а про цифрову культуру й цифрову педагогіку, що входять в комплекс наук цифрової гуманітаристики (Digital Humanities). В. Биковим та М. Лещенко до вітчизняного наукового обігу введено категорію „цифрової гуманістичної педагогіки”, як науки, що демонструє конвергенцію цифрових технологій з гуманістично-освітніми практиками [487]. Ключовим завданням цієї науки, як зазначають науковці,

стає інтеграція гуманістичного й технологічного компонентів освітнього процесу, що визначають шляхи використання ІКТ з метою підвищення якості навчання, надання йому властивостей демократичності, відкритості, індивідуалізації, творчості, мотивації усіх громадян до пізнавально-навчальної діяльності [72, с. 122].

Доцільно навести думку В. Гриньової, яка, досліджуючи педагогічну культуру вчителя, підкреслювала значущість культурологічного підходу, пов'язаного із принципом культуровідповідності. Науковиця наполягала на наявності тісного зв'язку освіти і культури: „педагогіка як частина культури вбачає своє головне завдання в прилученні дитини до культурної спадщини соціуму й у включенні її в культурне середовище, а головна ідея освіти з позицій культууроутворювальної функції полягає у виконанні місії виховання людини культури, а через неї – у збереженні, відродженні й подальшому розвитку самої культури” [132]. Культурологічний підхід сприяє заглибленню педагогіки в контекст культури, спрямовує освітній процес на людину як суб'єкт культури, на розвиток особистісної культури, що набуває особливої актуальності у дослідженні процесів формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Отже, вказаний підхід забезпечує міцне культурологічне підґрунтя й науково-теоретичне усвідомлення процесів формування цифрової культури майбутніх фахівців з урахуванням сутнісних змін, залучення методології цифрової гуманістичної педагогіки, спрямування освітнього процесу на розвиток культури особистості.

Холістичний підхід висуває ідею цілісності, рівноваги, причетності кожного і зв'язків усіх з усіма. Цей підхід є поширеним та докладно описаним у зарубіжній педагогічній науці, зокрема у дослідженнях S. Gradle [539], S. Kyeong [563], J. Miller [580], R. Miller [581], R. Nava [584], T. Lovat та N. Clement [567] та ін. На думку науковців, концепція холістичної освіти заснована на визнанні самоідентифікації індивіда, який „пізнає ціль та сенс життя через ланцюг зв'язків із суспільством і оточуючим світом на основі

таких цінностей, як співчуття, мир та духовність” [288, с. 60]. На сьогодні одним із найвідоміших досліджень, у якому виокремлено ключові принципи (зв’язність (connectedness), включення (inclusion) та рівновага (balance)), а також запропоновано практичне застосування холістичного підходу до навчання є праця J. Miller „Holistic Curriculum” [579].

Узагальнений погляд на втілення ідеї холізму в освіті знаходимо в роботах R. Nava, яким створено багаторівневу (особистісний, рівень громади, соціальний, планетарний та космічний рівні свідомості) й багатовимірну (когнітивний, соціальний, емоційний, фізичний, естетичний та духовний виміри-сфери мислення та вираження) модель холістичного навчання [584].

Холістична освіта, як влучно зазначає Р. Сундук, це „концепція створення навчального процесу, що дивиться на цілісність сприйняття людиною інформації через поєднання фізичного, естетичного, інформаційного, емоційного, аудіо-візуального та духовного джерел сприйняття інформації” [403, с. 5].

У контексті побудови системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи ідеї холістичної освіти реалізуються у створенні особливого навчального середовища, в якому можуть органічно поєднуватись цифрові й традиційні технології, різні форми і формати контенту, залучатись різні медіаплатформи і комунікативні ресурси, що сприятиме зануренню в культурні й ціннісні орієнтири в процесі формування внутрішнього світу особистості.

Вивчаючи процеси формування цифрової культури сучасної молоді, вважаємо за необхідне залучити ключові положення *аксіологічного підходу* (І. Зязюн [163], Г. Падалка [304], О. Рудницька [362], Н. Свещінська [373], В. Тугарінов [417] та ін.), спрямованого на сферу загальнолюдських цінностей і професійних ціннісних орієнтацій особистості. На особливій значущості аксіологічної функції культури при аналізі тих чи інших аспектів її існування наполягав І. Зязюн, розмірковуючи про специфіку культури в інформаційному суспільстві, науковець виокремлював аксіологічну функцію та вказував на

системні трансформації в ієрархії цінностей, зміщення духовних, морально-етичних характеристик соціальних груп стосовно загальнолюдської аксіологічної шкали [163, с. 232], що відбуваються на сучасному етапі інформатизації суспільства і освіти.

Ключовими для усвідомлення сутності аксіологічного підходу є поняття „цінності” як сутності тих явищ природи і суспільства, що виступають благом життя і культури людей певного суспільства або класу як дійсність або ідеал [417, с. 3]; „ціннісних орієнтацій” як системи цінностей, що виражається у здатності суб’єкта до цілісного переживання, усвідомлення явища або предмета та здатності до здійснення вибіркової оцінної діяльності (Н. Свещинська [373]). Відзначимо, що на сьогодні виникло поняття „інформаційної аксіології” (термін М. Кириченка [183]) як власної ідеології інформаційного суспільства, що визначає цінності цього суспільства як смислоутворювальні засади людського буття, спрямованість і вмотивованість людської діяльності. Інформаційна аксіологія окреслює сукупність цінностей інформаційного соціуму, в якому інформація є головним ресурсом, цінністю і капіталом, визначає людину як багатовимірну істоту і вимагає ланцюгових перетворень на рівні соціокультурної та матеріальної дійсності. Отже, йдеться про інформаційне перетворення людини і соціуму, про цінності інформації, знання і культури [183, с. 186], про ставлення особистості до традиційної культури та культурних інновацій в контексті швидкоплинної варіативності інформаційного суспільства, глобалізаційних процесів у світі, можливостей його (світу) пізнання і перетворення.

Дослідниками аксіологічних аспектів функціонування інформаційного суспільства (Ф. Власенко [102], О. Кивлюк [182], Л. Чеблакова [437] та ін.) виокремлюються його основні цінності: освіта, інформація, знання і комунікація (спілкування) як такі, що забезпечують успішну життєву та професійну реалізацію особистості в цьому суспільстві. Відзначимо, що під час проектування системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи всі вказані цінності інформаційного

суспільства було враховано, оскільки формування вмінь і навичок здобуття інформації, знань через налагодження якісної цифрової комунікації та організації спільної роботи здобувачів складає основу розробленої системи.

Вважаємо, що успішність та результативність проектування системи формування цифрової культури майбутніх фахівців у багатьох аспектах залежить від застосування *особистісного підходу*, оскільки в умовах цифровізації освіти, поширення дистанційної форми навчання зростає увага до особистості кожного учня. Як стверджує С. Гончаренко, особистісний підхід затверджує унікальність творчої особистості, основну мету навчання вбачає у її вільному розвитку, акцентуючи передусім соціальний бік (світогляд, потреби, інтереси, ідеали, етичні якості тощо) та дозволяє створити умови для розвитку, саморозвитку й самореалізації особистості [128, с. 243]. О. Попова та А. Губа вбачають в особистісному підході сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових установок, орієнтацій, методико-психодіагностичних та психолого-педагогічних засобів, які сприяють більш глибокому й повному баченню, розумінню особистості учня (вихованця) і на цій основі – її гармонійному розвитку [267]. О. Пехота та А. Старева [312], В. Лозова та Г. Троцько [231] вказують, що особистісний підхід є парадигмальною основою особистісно-орієнтованого освітнього простору, технологій особистісно орієнтованого навчання і вимагає забезпечення розвитку і саморозвитку особистості, виявлення її індивідуального досвіду, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій тощо.

На сьогодні особливий акцент у застосуванні особистісного підходу пов'язаний із проектуванням індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача освіти. У Законі України „Про освіту” (2017) надано тлумачення поняття індивідуальної освітньої траєкторії – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти: видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм,

навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія може бути реалізована через індивідуальний навчальний план [345].

Ми цілком поділяємо думку Н. Тарасенкової та ін. [405], які під індивідуальною освітньою траєкторією розуміють персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті, який забезпечує: опанування учнями змісту стандартів освіти; усіляке сприяння розвитку індивідуальних здібностей учня; засвоєння програм з шкільних дисциплін групами учнів, які мають високий рівень навченості; професійне самовизначення; створення необхідної основи для продовження освіти в професійній сфері [405, с. 50]

Індивідуальний навчальний план учня/студента передбачає персональну ціль, персональний темп навчання, обсяг навантаження, на відміну від традиційної освіти за узагальненим стандартом. В умовах електронного чи дистанційного навчання можна вести мову про створення персонального освітнього середовища (Personal Learning Environment, PLE) кожного учня / студента як сукупності цифрових ресурсів, потрібних особистості для того, щоб знайти створити потрібний контент для навчання, проілюструвати досліджувані процеси тощо.

Отже, особистісний підхід в умовах системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи реалізується у створенні освітнього середовища, що забезпечує розвиток і саморозвиток кожної особистості майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова).

Праксеологічний підхід до моделювання й впровадження педагогічної системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи дозволяє реалізувати ідеї праксеології як науки, що вивчає людську діяльність, її стратегію та програми дій. Основою праксеології є прагнення людини до підвищення ефективності своєї діяльності.

Один із засновників праксеології, польський вчений середини ХХ ст. Т. Котарбинський розглядав її як теорію ефективної організації діяльності та виокремлював такі аспекти, як-от: аналітичний опис, характеристику, класифікацію і систематизацію практичних дій; вивчення умов і законів, що визначають ефективність дій; вивчення генези розвитку різних видів діяльності та шляхів їх удосконалення [190]. У ХХІ ст. у зв'язку зі стрімким зростанням потоків інформації, появою нових теоретичних знань, які необхідно впроваджувати в практику, праксеологічний підхід набуває особливої значущості, в тому числі в галузі освіти. Низка науковців (З. Гнатів [123], І. Коновальчук [191], А. Малихін [240], В. Поліщук [323] та ін.) розробляють шляхи використання ідей та принципів праксеології в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти; виявляють ефективні способи вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей у закладах вищої освіти; встановлюють праксеологічно значущі ефекти професійної підготовки.

Використання праксеологічного підходу в системі формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи сприяє досягненню високого результату з мінімальними ресурсними витратами, виявлення ефективності обраних форм і методів дослідження як співвідношення поставленої мети і досягнутого результату на основі діагностичних (оцінювальних) процедур. Критеріями ефективності діяльності згідно з праксеологічним підходом доцільність, творчість, ініціативність, вправність, майстерність.

Ресурсний підхід, що увійшов до методологічного підґрунтя системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, тісно пов'язаний із розвитком та саморозвитком особистості. Йдеться про врахування в освітньому процесі ресурсів, тобто сукупності об'єктивно існуючих умов, засобів, необхідних для реалізації конкретних технологій, методів, форм, прийомів, які забезпечують ефективність навчання, виховання, саморозвитку особистості (Н. Кабусь

[172]). Науковці на сьогодні активно вивчають ресурси особистості, зокрема майбутніх учителів, розвиток яких сприяє їхній професійній та особистісній самореалізації. Наприклад, В. Лозова та С. Микитюк визначають ресурсний підхід як сукупність технологій, способів, прийомів забезпечення виявлення й використання ресурсів і розвитку потенціалів особистості з метою підвищення ефективності різних видів її діяльності, організації спілкування та стимулювання суб'єкта до самореалізації [230]. Цей підхід спрямований на глибоке пізнання людиною себе, власних потенційних можливостей, реалізація яких задовольняє прагнення людини до максимально повної самореалізації в професії [248]. Вченими виділено *зовнішні* ресурси, пов'язані із середовищем, оточенням, що не залежить від суб'єктів освітнього процесу (матеріально-технічні, інформаційні, організаційно-управлінські, освітні), та *внутрішні*, суб'єктивні можливості, резерви, які відображають спрямованість особистості, її здібності, досвід, рівень свідомості, інтелектуального, емоційно-вольового розвитку, готовність до діяльності, спілкування, прагнення до вдосконалення (психологічні ресурси), стан здоров'я (фізіологічні ресурси), що виступають основним джерелом особистісного розвитку [230, с. 167].

Використання ресурсного підходу під час моделювання системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи враховує розвиток як зовнішніх, так і внутрішніх ресурсів особистості. Передусім, відбувається оновлення освітніх ресурсів, залучення до професійної підготовки фахівців численних цифрових освітніх ресурсів з англійської мови в початковій школі (е-підручників, посібників, навчально-ігрових ресурсів для молодших школярів), майбутні вчителі мотивуються до створення власних ЦОР, до проходження відкритих онлайн-курсів. Усе це обумовлює створення цифрового освітнього середовища професійної підготовки вчителів. Що стосується внутрішніх ресурсів особистості майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова), доцільно відзначити спрямування змодельованої системи на

підвищення мотивації й формування готовності до професійної діяльності, прагнення до саморозвитку й самовдосконалення, формування індивідуальної освітньої траєкторії студентів, тобто розвиток основних компонентів цифрової культури.

Важливо також, що ресурсний підхід дозволяє узгодити можливості й інтереси суб'єктів освітнього процесу з вимогами суспільства до майбутніх фахівців досліджуваної галузі. Мова йде про нарощення кадрового потенціалу (людського ресурсу), що забезпечує реалізацію державних освітніх стандартів на змістовому, процесуальному, технологічному і результативному рівнях. Як зазначає В. Кремень, ресурсний підхід забезпечує раціональне узгодження зовнішніх (засоби й умови навколишнього середовища) і внутрішніх індивідуалізованих ресурсів особистості на засадах реалізації універсальних ідей людиноцентричності, особистісної зорієнтованості професійної освіти, забезпечення індивідуальної траєкторії професійного розвитку суб'єкта, позитивного зворотного зв'язку (як у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, так і в процесі професійної діяльності вчителя у загальноосвітньому навчальному закладі) [204, с. 5].

У контексті дослідження проблеми формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи доцільним виявилось використання *середовищного підходу*, який на сьогодні стає ефективною стратегією вирішення теоретичних і практичних проблем щодо підготовки фахівців вищої освіти, шляхом забезпечення якості освітніх послуг, відповідності міжнародним стандартам.

Вплив освітнього середовища на розвиток учнів/студентів педагогічно-науковці виявили ще в середині ХХ ст., вважаючи його штучно й цілеспрямовано побудованим у навчальному закладі простором, в якому здійснюється освітній процес та створені необхідні й достатні для його учасників умови щодо ефективного та безпечного досягнення цілей навчання і виховання [67, с. 7]. На сьогодні інтерес до проблеми освітнього середовища значно зріс, що безпосередньо пов'язано з розвитком інформаційно-

комунікаційних технологій. У науковий обіг увійшли поняття: *інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища*, визначеного Л. Петуховою як сукупність знанієвих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань [315]; *комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища*, що охоплює будь-які аспекти використання комп'ютера в навчанні (М. Шишкіна [444]); *інформаційно-освітнього середовища* як системно-організованої сукупності засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного і організаційно-методичного забезпечення, орієнтованої на задоволення освітніх потреб користувачів (В. Лапінський, А. Пилипчук, М. Шишкіна та ін. [160]). Широковживаним та поширеним в умовах дистанційного навчання стало поняття *хмаро орієнтованого середовища закладу освіти* (В. Биков [71], С. Литвинова [225], М. Шишкіна [444] та ін.), створеного для реалізації комп'ютерно-процесуальних функцій (змістовотехнологічних та інформаційно-комунікаційних) як цілеспрямовано побудована віртуалізована комп'ютерно-технологічна (корпоративна або гібридна) інфраструктура [488, с. 5]. Серед принципів, що забезпечують функціонування хмаро орієнтованого середовища ЗЗСО/ЗВО, принципи відкритої освіти і науки, адаптивності, персоніфікації постачання сервісів, уніфікації інфраструктури, повномасштабної інтерактивності, гнучкості та масштабованості, консолідації даних і ресурсів, стандартизації і сумісності, безпеки і надійності, інноваційності тощо.

Відзначимо також поширене в зарубіжній е-педагогіці поняття *цифрового освітнього середовища нового покоління* (Next Generation of Digital Learning Environment (NGDLE)), яке, на думку низки науковців (М. Brown [481], G. Dobbin [508], M. Lynch [570] та ін.), має стати універсальною цифровою освітньою платформою, побудованою за принципами взаємодії та інтеграції, персоналізації навчання, співпраці, аналітики й оцінювання навчання, універсального дизайну, оптимізованого для роботи на будь-яких цифрових пристроях.

Вітчизняні науковці (А. Баль [11], М. Братко [478], В. Желанова [156], Г. Полякова [328], О. Ярошинська [454; 453] та ін.) розглядають середовищний підхід як один із стратегічних підходів модернізації сучасної освіти в умовах її глобалізації та цифровізації. Ми поділяємо думку О. Ярошинської, яка вивчає проблеми формування фахової компетентності майбутніх учителів початкової школи й розглядає середовищний підхід як інструмент пошуку нових ресурсів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів за умов середовищної взаємодії, він здійснюється через спеціально спроектоване середовище підготовки майбутніх учителів, формування й розвитку особистості фахівця [453].

Моделювання й впровадження у професійну підготовку майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) не можливо без залучення базових положень компетентнісного підходу, який від початку ХХІ ст. залишається ключовим підходом європейської та вітчизняної освіти. Цифрова культура як досліджуваний нами освітній феномен у багатьох аспектах торкається цифрової компетентності, зокрема серед результатів експериментального впровадження спроектованої системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи є підвищення рівнів цифрової грамотності, умінь і навичок працювати в цифровому освітньому середовищі, вмотивованості до використання ЦОР, що корелює з розвитком цифрової компетентності фахівців. Вивчаючи названі аспекти формування цифрової культури майбутніх учителів, ми виходили із визначень актуальних понять компетентності, професійної компетентності, цифрової компетентності (е-компетентності) та ін., що сформульовані в нормативно-правових рамкових документах ЄС та законах України, як-от:

1. Компетентність – динамічна „комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом

навчання на певному рівні вищої освіти” (Закон України „Про вищу освіту” [333]).

2. Професійна компетентність – здатність особи в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов’язків, навчання, професійного та особистісного розвитку (Закон України „Про державну службу” [336]).

3. Ключові компетентності – вектори, що спрямовують розвиток сучасної освіти в усьому світі, забезпечуючи успішну професійну та життєву реалізацію. Серед них схвалені Європейською Комісією вісім компетентностей: грамотність (Literacy Competence), мовна компетентність (Languages Competence), математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical Competence and Competence in Science, Technology and Engineering), цифрова компетентність (Digital Competence), особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, Social and Learning Competence), громадянська компетентність (Civic Competence), підприємницька компетентність (Entrepreneurship Competence), компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural Awareness and Expression Competence) (Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning [499, с. 33 – 35]).

4. Цифрова компетентність – набір знань, умінь, ставлень (включаючи здатності, стратегії, цінності та обізнаність), що необхідні для використання інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових медіа з метою виконання завдань; вирішення проблем; спілкування; управління інформацією; співробітництва; створення і поширення змісту; та побудови знання ефективно, результативно, відповідно, критично, творчо, самостійно, гнучко, етично, рефлексивно для роботи, відпочинку, спільної діяльності, навчання, спілкування, задоволення споживчих потреб та забезпечення можливостей для реалізації прав (Ala-Mutka K. [458], European e-Competence Framework [520], A. Ferrari [532]).

Для нашого дослідження компетентнісний підхід є актуальним через свою спрямованість на досягнення конкретного результату, його зорієнтованість на розвиток практичних умінь і навичок, формування мотивації до навчання, саморозвиток та самовдосконалення особистості, що має особливе значення для розвитку цифрової культури.

Проектування системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи як педагогічного явища вимагало усвідомлення дії загальнодидактичних принципів, що дозволяли узгодити мету дослідження зі змістом, формами та методами освітнього процесу. Серед них:

- принцип *науковості*, що забезпечив методологічне й науково-теоретичне підґрунтя дослідження цифрової культури, опору на наукові факти, поняття, розвідки сучасної педагогіки, зокрема педагогіки початкової школи, й часткових методик, передусім методики навчання англійської мови в початковій ланці закладів загальної середньої освіти;

- принцип *систематичності та послідовності*, що дозволив виявити логічні й послідовні зв'язки складників спроектованої системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи з урахуванням історичних етапів розвитку методики навчання англійської мови в школі, узагальнення наявного досвіду використання цифрових технологій в освіті;

- принцип *інтеграції теорії і практики*, який дозволив зануритися у теоретичні аспекти наукової проблеми формування цифрової культури в умовах інтенсивної інформатизації суспільства й освіти, спрогнозувати й вибудувати шляхи їх вирішення на практиці, зокрема перевірити ефективність змодельованої системи;

- принцип *свідомості й активності*, що сприяв формуванню в майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) мотивації до використання цифрових технологій на уроках

англійської мови в початковій школі, усвідомленню принципів цифрової комунікації тощо;

- принцип *міжпредметних зв'язків*, дія якого спрямовувала на залучення до експериментального дослідження процесів формування цифрової культури фахівців комплексу дисциплін, від фундаментальних до фахових, набуття загальнонаукових та професійно орієнтованих знань;

- принцип *критичного самооцінювання, самовдосконалення й саморозвитку* майбутніх учителів, що сприяв побудові здобувачами, залученими до експериментальної роботи з формування цифрової культури, власної освітньої траєкторії, критичному оцінюванню результатів своєї діяльності.

Вважаємо, що професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови початкової школи в епоху цифровізації освіти, формування їхньої цифрової культури має враховувати також закономірності принципів, що є специфічними для сьогодення та забезпечують успішну практичну реалізацію змодельованої системи. Серед них: принцип відкритої освіти, дотримання академічної доброчесності, конвергентності, візуалізації, комунікативності та дотримання культури поведінки в інтернеті, принципи дистанційного навчання. Схарактеризуємо дію цих принципів.

Принцип відкритої освіти, врахований під час проєктування й експериментального впровадження системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, наразі набуває значення парадигмального в сучасній освіті та відповідає політиці відкритого (вільного) доступу до освітніх та наукових ресурсів.

Відкрита освіта, згідно з документами Європейської комісії (OpenEdu Framework for Higher Education Institutions та ін.), це форма освіти на основі використання цифрових технологій, метою якої є розширення доступу до навчання, усунення бар'єрів, створення нових способів викладання та навчання, обміну знанням, забезпечення різноманітних шляхів доступу до формальної та неформальної освіти [552]. Серед компонентів відкритої освіти:

відкритий доступ (Open Access), відкриті освітні ресурси (Open Educational Resources), відкритість наукових досліджень (Open Research), технології (Technology) та співпраця (Collaborative). Для нашого дослідження важливими є визначені в європейській Рамці відкритої освіти для ЗВО положення відкритої педагогіки (Opening up Pedagogy) [552], яка вміщує:

- персоніфіковане навчання (Personalised teaching), що цілком співвідноситься з утворення персонального освітнього середовища здобувачів вищої освіти та формуванням індивідуальної освітньої траєкторії кожного з них;

- спільне та мережеве навчання (Collaborative and networked learning), що пов'язано з налагодженням ефективної комунікації та взаємодії в онлайн чи дистанційному середовищі, організацією та забезпеченням якісного зворотного зв'язку;

- використання аутентичних ресурсів (Use of authentic resources), що стимулює діяльність майбутніх учителів англійської мови початкової школи зі створення власних цифрових освітніх ресурсів, індивідуальних та специфічних для застосування на кожному конкретному уроці, в конкретному класі;

- обмін цифровими освітніми ресурсами та педагогічними практиками (Sharing educational resources and pedagogical practices), що передбачає активну взаємодію учасників освітнього процесу.

На доцільності використання принципів та інструментів відкритої освіти наполягають вітчизняні й зарубіжні науковці (В. Биков [72; 64], С. Іванова [398], М. Лещенко [487], Л. Лупаренко [398; 568], О. Спірін [168; 64], А. Яцишин [455], Т. Iiyoshi та М. Vijay Kumar [551] та ін.), вказуючи на поліпшення якості освіти завдяки використанню інструментів відкритої освіти, на можливості відкритих цифрових систем в оцінюванні результатів науково-педагогічних досліджень [455]. На основі електронних систем відкритого доступу (наукових електронних бібліотек, відкритих журнальних

систем, програм антиплагіату, платформ для проведення вебінарів і відкритих конференцій, сервісів наукометричної системи Google Scholar, сервісів електронних соціальних мереж) фахівцями Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України створено потужну систему інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень у НАПН України [100; 168]. Відзначимо також, що вітчизняними вченими В. Биковим [72], Ю. Носенко [429], А. Савицькою [365], М. Шишкіною [444; 488] та ін. виокремлено низку специфічних рис відкритої освіти, серед яких: використання спеціалізованих технологій і засобів навчання (комп'ютерів, мережних засобів, спеціального програмного забезпечення), застосування тестових систем контролю якості знань на базі інформаційних технологій, гнучкість, можливість формування індивідуальної освітньої траєкторії учня/студента, асинхронність, зміна ролі викладача, який стає координатором, тьютором, керівником освітніх проєктів, зміна вимог до студента, зокрема до його самоорганізації та вмотивованості.

Доцільно згадати, що відкритий доступ (Open Access) – це безкоштовний, швидкий, постійний, повнотекстовий доступ у режимі реального часу до наукових та навчальних матеріалів, що реалізовується для будь-якого користувача у глобальній інформаційній мережі [99]. Також широковживаним є поняття відкритих освітніх ресурсів (Open Educational Resources) – матеріалів для викладання, навчання, дослідження в будь-якому середовищі, цифровому чи іншому, які знаходяться в суспільному надбанні або були випущені згідно з відкритою ліцензією, що дозволяє доступ, використання, адаптацію, поширення без витрат [530; 589].

Принцип відкритої освіти корелюється із принципами й методами „цифрової науки (Digital Science)”, проголошеними в документах європейської програми „Горизонт 2020”, зокрема відкритим доступом до наукових публікацій з урахуванням засобів їх зберігання, спільного користування й розповсюдження, що набуває все більшого поширення в науковій спільноті в усьому світі [161; 590] і було актуально для нашого

дослідження, оскільки стосується питань цифрової культури, передусім певної наукової етики комунікації в цифровому освітньому та науковому середовищі.

Розробляючи систему формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, ми цілком дотримувались принципів відкритої освіти та політики відкритого доступу до освітніх ресурсів, оскільки всі розроблені здобувачами під час експериментального впровадження цифрові ресурси „малої форми” було оприлюднено для загального доступу на цифровому порталі „Початкова освіта: навчання впродовж життя” (<http://psll.paradox.dn.ua/>). Тож дотримання принципу відкритої освіти увійшло до концептуальних основ системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Дотримання *академічної доброчесності*, в контексті реалізації принципів відкритої освіти та відкритого доступу до цифрових освітніх ресурсів, стало це одним принципом цифрової епохи, без якого проєктування системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи було б неможливим.

Як відомо, поняття „академічна доброчесність” чітко визначене в ст. 42 Закону України „Про освіту”, в якому воно тлумачиться як сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень” [345]. У Законі також виокремлено правила дотримання академічної доброчесності педагогічних, науково-педагогічних працівників та науковців (посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність; контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти; об’єктивне оцінювання результатів навчання), а також для здобувачів освіти

(самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного та підсумкового контролю результатів навчання; посилатися на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримуватися норм законодавства про авторське право і суміжні права; надавати достовірну інформацію про результати власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використані методики досліджень і джерела інформації) [345].

Експертами Організації економічного співробітництва та розвитку, якими проводилось дослідження доброчесності в освіті України [279], зазначено, що в нашій країні найпоширенішим видом порушення академічної недоброчесності є плагіат та списування. Крім того, до видів порушень академічної доброчесності відносять академічний плагіат, самоплагіат, фабрикацію, фальсифікацію, списування, обман, хабарництво, необ'єктивне оцінювання. У 2020 р. до п. 4 ст. 42 Закону України „Про освіту” додано такі види порушень: надання здобувачам освіти під час проходження ними оцінювання результатів навчання допомоги чи створення перешкод, не передбачених умовами та/або процедурами проходження такого оцінювання; вплив у будь-якій формі (прохання, умовляння, вказівка, погроза тощо) на педагогічного (науково-педагогічного) працівника з метою здійснення ним необ'єктивного оцінювання результатів навчання [345].

Наразі питанням дотримання академічної доброчесності приділяється особливо багато уваги з боку академічної спільноти, що доводить винесений на громадське обговорення проєкт Закону України „Про внесення змін до Закону України „Про освіту” щодо посилення відповідальності за порушення академічної доброчесності”(№ 3759 від 30.06.2020 р.), в якому пропонується визначення поняття „академічний текст”, оскільки він є одним із основних об'єктів, щодо яких здійснюється порушення академічної доброчесності [334]. Крім того, вказано на необхідність доповнення переліку порушень академічної доброчесності двома новими видами: написання академічного тексту на замовлення та присвоєння авторства на академічний текст.

Дотримання академічної доброчесності набуває особливої актуальності в умовах роботи в цифровому освітньому середовищі, створення цифрових освітніх ресурсів, наповнених мультимедійним контентом різних медіаформатів (від текстів, таблиць, схем та інфографіки до аудіо- та відео матеріалів, анімації, віртуальної реальності тощо). Це вимагає знання нормативно-правової бази щодо захисту об'єктів права інтелектуальної власності, зокрема положень Закону України „Про авторське право та суміжні права”. Коректне використання контенту під час „конструювання” будь-чого в цифровому середовищі, знання різних ліцензій Creative Commons є одним із складників цифрової грамотності: в структурі D. Belshaw це конструктивний (Constructive) компонент [470].

Ліцензії Creative Commons (<http://creativecommons.org>) реалізують правове забезпечення відкритого доступу до інтернет-контенту. Різновиди Creative Commons (із зазначенням авторства: „розповсюдження на тих самих умовах”, „без похідних творів”, „некомерційна” в різних сполученнях) є гнучкою системою використання об'єктів авторського права в цифровому середовищі, яка дозволяє авторам самостійно визначати шляхи подальшого використання їхніх творів, створювати легальне середовище для вільного обміну контентом. Користувачі завдяки ліцензіям отримують можливість вільно використовувати цифровий контент за згодою авторів, не порушуючи їхні права.

Доцільно вказати, що в реалізації принципу дотримання академічної доброчесності, ми послуговувались матеріалами Положення про академічну доброчесність педагогічних, науково-педагогічних працівників та здобувачів у ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” від 28.08.2020 р. (<https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/normativ/012.pdf>), у якому чітко прописані основні види порушень академічної доброчесності та можливі наслідки.

Під час проєктування системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи важливим було

врахування принципу *конвергентності*, який набуває все більшого поширення сучасній медіасфері, яку сприймає як рух контенту серед множинності медіаплатформ, „кооперацію множинності медіаіндустрій та міграційну поведінку медіааудиторії, яка рухається в будь-якому напрямі в пошуках розважального досвіду” [556], та цифровій педагогіці.

Конвергентність (від англ. *Convergence* – сходження в одній точці) тлумачиться як процес зближення, взаємопроникнення технологій, передача контенту різними засобами (за допомогою тексту, звуку, відео, анімації) й через різні канали комунікації (преса, телебачення, радіо, інтернет) [450]. Поняття конвергентності в сфері інформаційно-комунікаційних технологій пов’язано передусім із мультимедіа, технологією, що надає можливість об’єднати в одному електронному (цифровому) продукті різні види подання інформації (візуальну, текстову, мовну, звукову). Мультимедіа фактично вбирають всі можливі комунікаційні канали в єдину інформаційну систему, а існуючі і постійно оновлювані програми для відео- та аудіоредагування й монтажу, комп’ютерна обробка фотоматеріалів, анімація, інфографіка дозволяють реалізувати практично будь-яку творчу ідею, в тому числі в галузі цифрових освітніх ресурсів.

Ми поділяємо думки Ю. Половинчак [324] та Г. Сарміної [371], які вважають процес медіаконвергенції рушійною силою розвитку інноваційних явищ медіасередовища, а дигіталізацію називають передумовою медіаконвергенції, „кроком до послаблення меж між окремими медіа, а також між комунікаційними формами, формами продукування й поширення інформації, між електронними пристроями, між індивідуальною й масовою комунікацією, а конвергенція має на меті продовження і посилення зазначених процесів” [371]. Аналогічні явища відбуваються в інформаційному забезпеченні освітнього процесу, цифровізація та конвергентність впливають на зміни форм і методів подання навчальної інформації, форми існування освітніх ресурсів тощо.

Н. Jenkins, один із відомих дослідників конвергенції в культурі і медіа, автор поняття „трансмедіа” як сучасної культурної практики, розглядає конвергенцію як стратегію еволюційних змін медіа, як парадигму, визначальну ієрархію, диверсифікацію і взаємозв’язок медіа [556, с. 7–8]. Відзначимо, що трансмедіа як взаємодія медіаформатів, що на практиці демонструє дію концепції конвергентності, поступово поширюється й на сферу освіти, дозволяючи органічно поєднувати електронне навчання з традиційним освітнім процесом (або його елементами) в аудиторії.

Отже, реалізація принципу конвергентності в системі формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи передбачає „нову систему” виробництва освітнього продукту в цифровій формі, що побудована на зібранні в одному освітньому ресурсі різних контентів, на багаторівневій гібридизації подання інформації, виникненні нових технологій подання і поширення цієї інформації.

Процес формування цифрової культури здобувачів спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) передбачає створення й використання значної кількості цифрових освітніх ресурсів, специфіка яких передбачає введення мультимедійного контенту. Саме тому важливим під час моделювання системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи було залучення принципу *візуалізації засобами цифрових технологій*.

Відомо, що візуалізація тісно пов’язана з наочністю, хоча науковці (О. Бабич та О. Семеніхіна [6]) відзначають принципову різницю між ними: наочність асоціюється з уже сформованим образом, а візуалізація є процесом демонстрації навчального матеріалу, який вимагає не лише відтворення зорового образу, але й його конструювання [6]. Відзначимо, що поняття наочності є ширшим за візуалізацію, оскільки візуальна наочність є одним із її видів (разом із аудіальною, кінестетичною і мовною). До того ж, як справедливо зазначає Н. Бровка, візуалізація забезпечує формування більш цілісного уявлення про поняття, що сприяє більш міцному засвоєнню

навчального матеріалу і одночасно розвиває емоційно-ціннісне ставлення до отриманих знань, оскільки впливає на різні органи чуття [89]. Доцільно навести думки Р. Абдєєва [1], Л. Білоусової та Н. Житеневої [80], якими відзначено, що на відміну від вербальної інформації візуальна подається цілісно і, як правило, одномоментно, тобто не потребує для свого сприйняття розтягування у часі, що дозволяє інтенсифікувати навчальний процес за рахунок візуалізації знань [113].

Цифрові технології, зокрема мультимедіа, трансмедіа, крос-медіа та ін., вивели візуалізацію на інший рівень: візуалізація навчальних відомостей засобами мультимедіа, на думку Л. Гаврілової [113], Н. Воронової [106], П. Нортонна [273], О. Семеніхіної [6], Я. Топольник [413] та інших учених, сприяє інтенсивнішому засвоєнню матеріалу, орієнтує учнів на пошук системних зв'язків і закономірностей, забезпечує полісенсорне сприйняття візуального образу. Крім того, значення засобів візуалізації зростає через зміни у сприйнятті та опрацюванні інформації, у структурі мислення, що відбулися в сучасній молоді.

О. Семеніхіною наведено інструменти візуалізації, до яких належать діаграми порівняння (стовпчикова, гістограма, кругова, кільцева, пелюсткова); графіки; деревовидні і структурні діаграми (графи, ментальні карти та ін.); діаграми візуалізації процесів (блок-схеми, циклічні діаграми, діаграми сенкі); матриці; карти; діаграми зв'язку (кругова, лінійна, дендрограма); ілюстрації (малюнки, фото, динамічні моделі) [374, с. 91].

Цифрові технології, передусім засоби мультимедіа, як влучно зазначає Я. Топольник, широко використовуються під час візуалізації та дозволяють розширити можливості, додати інші типи наочності та об'єднати їх в одному ресурсі:

- графічні зображення (діаграми, схеми, таблиці, графіки та ін.)
- будь-які статичні зображення, включаючи малюнки, фотографії, репродукції творів мистецтва;

- будь-які звуки, серед яких може бути мовлення, звуки оточуючого світу, звуки музики;
- анімація, мультиплікація, відеозапис будь-яких явищ природи, людського життя й творів мистецтва, тобто будь-які динамічні процеси – усе це стає доступним для використання в освітньому процесі завдяки технології мультимедіа як такої, що дозволяє гнучко керувати потоками різноманітних інформаційних ресурсів, об'єднуючи їх в інтерактивному режимі;
- віртуальна реальність, яка занурює користувача в уявний світ, створює ілюзію присутності в реальному часі в стереоскопічно представленому штучному світі [413, с. 223].

Використання принципу візуалізації засобами цифрових технологій під час побудови й впровадження системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи пов'язано із залученням здобувачів до створення цифрових освітніх ресурсів, що пов'язані із широким застосуванням мультимедіа, тобто засобів візуалізації різних типів. Робота в онлайн-сервісах з розроблення інтерактивних плакатів, хмарок слів, ребусів, навчальних коміксів, мультимедійних презентацій демонструє реалізацію даного принципу в повному обсязі.

Принцип комунікативності та дотримання культури поведінки в інтернеті також став теоретичним та методологічним підґрунтям системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Це пов'язано із розумінням ролі комунікативної компетентності (здатності до спілкування рідною та іноземними мовами) в успішній життєвій та професійній реалізації особистості, як однієї із ключових компетентностей XXI століття, що підтверджено документами Європейської Комісії, зокрема Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning [499]. У документі ЄК комунікативна компетентність названа грамотністю (Literacy competence) і розтлумачена як „здатність ідентифікувати, розуміти, виражати, створювати та інтерпретувати поняття, почуття, факти та думки в усній та письмовій формі з використанням

візуальних, звукових / аудіо- та цифрових матеріалів у різних контекстах” (пер. з англ. [499, с. 8]). Це передбачає вміння ефективно і творчо спілкуватися та становить основу для подальшого навчання й мовної взаємодії. Залежно від контексту, грамотність може бути сформована рідною мовою, мовою навчання та / або офіційною мовою. На думку Н. Бондар та О. Рогульської, основою впровадження комунікативного підходу в навчання іноземної мови є застосування макростратегій, серед яких особливої уваги заслуговують: робота з лінгвальними ситуаціями; налагодження взаємодії „студент – студент”, „студент – викладач”, активізація евристичних здібностей студента, вивчення лінгвістичного стимулу тощо [86; 359].

Отже, принцип комунікативності у формуванні цифрової культури майбутніх учителів англійської мови є одним із провідних, оскільки він ураховує практичну мету – навчання мові як засобу спілкування, оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) для їх практичне застосування під час спілкування, залучення учнів/студентів до усної та письмової комунікації.

Цифрові технології сприяють розвитку комунікації, на чому цілком справедливо наголошує Н. Ничкало, вивчаючи комунікативне спрямування засобів мультимедіа [269]. І. Зязюн, аналізуючи універсальність та інтегративність культури в освітньому просторі інформаційного суспільства [163], засвідчує принципові зміни в процесах комунікації, передусім через появу гіпертексту, який модифікує принципи лінійного текстового висловлення, вимагає розуміння використовуваних при комунікації символічних систем і правил їх функціонування, а також принципів комунікативної взаємодії, що дозволяють виразити деяку зовнішню, за відношенням до самих учасників, інформацію, внутрішній емоційний стан, а також статусні ролі, в яких вони перебувають відносно один одного [163, с. 234]. Усвідомлення принципових змін у формах комунікації в цифровому освітньому середовищі сприяло налагодженню комунікативної взаємодії

учасників освітнього процесу, залучених до впровадження змодельованої системи формування цифрової культури здобувачів.

Дотримання культури поведінки в інтернеті під час здійснення освітньої комунікації виявилось надзвичайно важливим принципом, що доповнило принцип комунікативності в системі формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, оскільки значна кількість здобувачів, залучених до педагогічного експерименту, виявились не готовими до спілкування на основі правил нетикету.

Нетикет (від англ. *network etiquette*) або мережевий етикет – це правила поведінки, що визначають етичні вимоги до спілкування в мережі, традиції і культуру інтернет спільнот, яких дотримується більшість користувачів [410]. Зазвичай виокремлюють три категорії правил нетикету: психологічні, емоційні (звертання на „Ти” чи „Ви”, використання смайликів та їх кількість, ігнорування або підтримка співрозмовника); технічні (обмеження на розмір повідомлення, розширене форматування та ін.); адміністративні (правила цитування, наявність чи відсутність реклами, допустимість флейму, дотримання тематики тощо).

Усна та письмова комунікація в інтернеті призвела до появи специфічної термінології, зокрема з’явилися такі поняття, як-от:

- оверквотінг (англ. *overquoting*) – надлишок цитат у текстах повідомлень;
- офтопик (від англ. *off-topic*) – мережеве повідомлення не за встановленою темою (топіком) спілкування;
- спам (від англ. *spam*) – небажані повідомлення через месенджери та соціальні мережі.
- тролінг – психологічне і соціальне явище, що заважає нормальному спілкуванню в інтернеті, вид взаємодії в онлайн-спільнотах, націлений на провокацію емоційних реакцій, аргументів, образ і марних дискусій, провокування конфліктів.

- флейм (від англ. flame – вогонь) – словесна війна в інтернет спілкуванні, емоційне доведення власної позиції;
- флуд (від англ. flood – повінь) – марнослів'я в інтернеті, повідомлення великого обсягу, що не несуть корисної інформації;
- хотлінк (англ. hotlink – гаряче посилання) — включення на власну вебсторінку файлів з чужого сайту, без дозволу автора, що створює зайве навантаження на сервер з файлом та є порушенням авторських прав.

Крім того, з розвитком інтернет спілкування виявилась проблема грамотності та культури висловлення. Так, у приватному е-спілкуванні поширився специфічний комп'ютерний сленг („зависнути” – припинити відповідати на команди, „перекачати, злити” – переписати інформацію, „комп” – комп'ютер, „хакнути” – зламати комп'ютерну програму та ін.). У приватному писемному нетикеті виникло своєрідне геймерське арго (leet, eleet або leetspeak), для якого характерним є використання символів для заміни літер.

Поступово сформувались норми нетикету, актуальні для освітнього, наукового, так званого академічного онлайн- та офлайн-спілкування, до яких відносять e-mail – етикет (правила оформлення адреси та персонального імені, зазначення теми листа, правила відповіді на лист, підпису, використання смайликів тощо); спілкування у форумах, чатах, соціальних мережах (ввічливість, дотримання граматичних норм письмового мовлення, толерантність до інших, запобігання тролінгу, флейму, флуду та ін.)

Дотримання принципу комунікативності та культури поведінки в інтернеті в системі формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи відіграє значну роль, оскільки комунікативний компонент входить до структури досліджуваного педагогічного феномена та пов'язаний із принциповими положеннями поведінки в цифровому освітньому середовищі.

Проектування, моделювання й реалізація системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи були б

неможливими без урахування дії принципів *дистанційного навчання*, оскільки значна частина названої системи була втілена в умовах навчання на відстані, що спричинила світова пандемія Covid-19. Зрозуміло, що дистанційне навчання як самостійна форма освіти виходить із класичних дидактичних принципів (природовідповідність, науковість і доступність, наочність, свідомість та активність, системність, зв'язок теорії з практикою та ін.). Проте розвиток дистанційного навчання засвідчив виникнення нових, характерних саме для цієї форми освіти, принципів. Фахівці в галузі дистанційного навчання вказують на такі, як принцип віртуалізації освіти та системного структурування інформації, принцип вільного вибору інформації шляхом її отримання з різних джерел, принцип індивідуалізації освітньої діяльності через самостійне обрання цілей, форм, часу та темпу роботи, принцип інтерактивності, принцип наочності та візуалізації (В. Биков [69], Ю. Катасонова [180], Д. Круглий [207], В. Кухаренко [69], О. Павленко [303], О. Семеніхіна [374])

На сьогодні науковці вже чітко визначили принципові відмінності класичної та електронної дидактики: мотивація учнів / студентів до навчання, що в умовах дистанційного навчання вимагає іншого стилю спілкування, змін у доборі освітнього контенту, залучення інноваційних форм і методів; подання інформації через аудіо-візуальні канали для цілісного сприйняття матеріалу; геймізація освітнього процесу, що особливо актуально в умовах ЗЗСО; самостійність та інтерактивність; організація контрольних заходів, які вимагають додаткового онлайн-контролю (Д. Круглий [207]). Дистанційне навчання також відрізняється принципами гуманістичності навчання, тобто спрямованості на особистість; педагогічної доцільності застосування інформаційно-комунікаційних технологій; вибору змісту освіти та його відповідності нормативним вимогам Державних освітніх стандартів і ринку праці; забезпечення захисту інформації та ін. (О. Павленко [303]).

Слід підкреслити, що серед науковців, педагогів, здобувачів освіти відношення до дистанційної освіти не завжди позитивне. Так, у методичних

рекомендаціях з організації дистанційного навчання в ЗЗСО, розроблених ГО „Смарт освіта” за підтримки Міжнародного фонду „Відродження” [234], на підставі аналізу результатів роботи шкіл України в умовах карантину навесні 2020 р., опитувань учителів, батьків, бесід з учнями, проаналізовано дію ключових принципів дистанційного навчання та виокремлено основні проблеми, що виникли під час роботи на відстані, а саме: налагодження взаємодії та співпраці в межах штучно створеного комунікативного простору; залучення учнів до дистанційного освітнього процесу та стійка й усвідомлена мотивація до навчання; усвідомлення принципу гнучкості місця, часу, темпу та траєкторії навчання, формування відповідальності за власну освітню траєкторію; виклики для дотримання норм і правил академічної доброчесності [234, с. 12–15].

У системі формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи дистанційне навчання реалізується через низку професійно зорієнтованих дистанційних курсів. До них належать курси підготовки бакалаврів спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) „Методики навчання англійської мови”, „Країнознавства”, „Англійської мови за професійним спрямуванням”, дистанційний курс „Цифрова комунікація в освіті”, розроблений в рамках проєкту Jean Monnet Module програми Erasmus+ (620354-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE) „Ukraine – EU: Intercultural Communication in Education” / „Україна – ЄС: міжкультурна комунікація в освіті”. Тож усвідомлення й дотримання принципів дистанційного навчання має важливе методологічне значення.

Отже, проєктування й моделювання системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови в початкових класах відбувалось із урахуванням низки дидактичних принципів, як традиційних, загальнодидактичних, що оновлюються в умовах навчання на відстані, так і нових, що виникли в епоху інформатизації освіти: принцип відкритої освіти, дотримання академічної доброчесності, конвергентності, візуалізації,

комунікативності та дотримання культури поведінки в інтернеті, принципи дистанційного навчання.

Зміни освітнього середовища та контенту, виникнення цифрових освітніх середовищ та цифрових освітніх ресурсів вимагають переосмислення наявних теорій навчання та стимулюють появу нових для того, щоб освітній процес став ефективнішим у нових (цифрових) умовах.

Вважаємо за необхідне залучити до проєктування системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови в початкових класах принципи деяких психолого-педагогічних теорій навчання, які наразі успішно використовуються для організації е-навчання та розроблення цифрових освітніх ресурсів.

Біхевіористська теорія навчання.

Як відомо, біхевіоризм (behaviorism) – це напрям психологічних досліджень, заснований на вченнях І. Павлова і Б. Скіннера, що вивчає поведінку людей як сукупність відповідних реакцій на дію зовнішнього середовища. Представники біхевіористської школи (Е. Thorndike, J. Watson) стверджують, що концепція навчання може бути розглянута і усвідомлена через спостереження і вимірювання поведінкових змін, ігноруючи розумові процеси в мозку учнів; на їхню думку, навчання – це зміни у поведінці завдяки змінам у досвіді. Деякі біхевіористи особливо наполягають на ролі безумовних рефлексів у навчанні [243].

Біхевіористська теорія, що акцентує увагу на спостереженні за поведінкою, вимірюваності та змінах у поведінці, від початку виникнення комп'ютерних технологій адаптована до процесу електронного навчання. Саме тому, проєктуючи систему формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, ми вважали за доцільне використовувати теорію біхевіоризму в таких напрямках, як-от:

1. Студенти були поінформовані про очікувані результати навчання для того, щоб вони могли попередньо оцінити себе з огляду на можливість забезпечити ці результати (під час вивчення певного дистанційного курсу,

проходження відкритого онлайн-курсу або навчання на освітній (освітньо-професійній) програмі загалом).

2. Студентів постійно перевіряли з приводу досягнення очікуваних результатів навчання, для чого було забезпечено проведення різних видів моніторингу знань і умінь з використанням різноманітних засобів і методів електронного оцінювання. Комп'ютерне тестування стало провідною формою діагностування навчальних досягнень на кожному занятті, а також проміжного й підсумкового контролю.

3. Ми намагались забезпечити ефективний, негайний зворотній зв'язок, щоб студенти могли контролювати власний процес навчання, виправляти недоліки, доробляти відсутні або недосконалі завдання.

4. Контент занять було побудовано в логічній послідовності від простого до складного, від відомого до нового, і від застосування знання на практиці до стимулювання навчання [460].

Ми цілком погоджуємось із І. Воротніковою [108], яка засвідчує, що значна кількість принципів, що на сьогодні є актуальними під час реалізації е-навчання і створення дистанційних курсів (принцип інтерактивності – ініціювання постійного контакту між програмою і користувачем на основі багатьох питань, модульний принцип – подання змісту невеликими структурами, принцип рефлексії – виведення підказки в разі помилки, мотиваційний принцип – закріплення кожного успішного кроку деяким заохоченням та ін.), були сформульовані на підґрунті теорії біхевіоризму.

Когнітивізм (теорія когнітивного навчання).

Теорія когнітивізму (cognitivism) у так званих когнітивних науках демонструє теоретико-інформаційну (або комп'ютерну) інтерпретацію людської свідомості; згідно з цим тлумаченням свідомість є функцією мозку, особливою системою або пристроєм, що переробляє інформацію. Найважливішим принципом когнітивізму є відношення до людини як до суб'єкта, що виконує дію, активно сприймає й продукує інформацію, керується у своїй розумовій діяльності певними схемами, програмами,

планами, стратегіями [96; 239]. На сьогодні когнітивізм є міждисциплінарною теорією, що вміщує положення психології, лінгвістики, філософії, логіки, теорії інформації та штучного інтелекту, проте в центрі її пошуків залишається знання й пізнання. Як влучно зазначає Н. Венжинович, з позицій когнітивізму людина вивчається як система переробки інформації, а її поведінка описується й пояснюється в термінах внутрішнього стану. Ці стани, що є предметом фізичного прояву, спостерігаються й інтерпретуються як отримання, переробка, збереження, а згодом і мобілізація інформації для раціонального розв'язання різноманітних практичних завдань [96].

З точки зору когнітивізму (Б. Блум, Г. Кларк та ін.) навчання визначається як внутрішній процес, який включає пам'ять, мислення, рефлексію, абстрагування, мотивацію та метапізнання. Теорія когнітивного навчання пояснює навчання за допомогою моделі обробки інформації, і підкреслює важливість когнітивних схем. Саме в межах когнітивізму виникла таксономія навчальних цілей та результатів навчання Б. Блума, який стверджував, що цілі навчання безпосередньо залежать від ієрархії розумових процесів, зокрема від запам'ятовування (remembering), розуміння (understanding), застосування (application), аналізу (analysis), синтезу (synthesis) та оцінки (evaluation). На основі цієї теорії від її розроблення в середині ХХ ст. відбувається формування навичок критичного мислення.

Теорія когнітивізму виникла у відповідь на біхевіоризм: люди не є „запрограмованими тваринами”, які просто реагують на екологічні стимули; люди є розумними істотами, які потребують активної участі в навчанні, а їхні вчинки є наслідком мислення. Зміни в поведінці спостерігаються лише як ознака того, що відбувається в голові учня. Когнітивізм використовує метафору розуму як комп'ютер: інформація надходить, обробляється і призводить до певних результатів [517; 496], тож ця теорія адаптується до навчання з використанням цифрових технологій в таких напрямках, як-от:

1. Використання стратегій для стимулювання сприйняття (врахування закономірностей візуального сприйняття інформації під час створення цифрових освітніх ресурсів, залучення різнорівневих завдань та ін.).

2. Дотримання принципу наступності й послідовності через актуалізацію вже відомих даних, увідні інформаційні блоки, розподіл інформації на значущі частини для ефективного процесу навчання.

3. Використання додаткових цифрових ресурсів (ментальних карт, інфографіки, миттєвих онлайн-опитувальників для більш глибокого опрацювання матеріалу)

4. Пропонування студентам різних видів навчальної діяльності, що відповідають потребам студентів із різними стилями навчання.

5. Представлення контенту за допомогою засобів мультимедіа для задоволення індивідуальних відмінностей (текст, звук, графіка, анімація тощо).

6. Ефективна мотивація студентів до навчання, наприклад із залученням моделі Дж. Келлера ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction / Увага, Релевантність, Упевненість, Задоволення) (С. Єрмаков [153]).

Конструктивізм (конструктивістська теорія навчання).

Конструктивістський підхід до навчання сформувався в 70 – 80 роки ХХ ст., його підґрунтям стали теорії Ж. Піаже (когнітивний конструктивізм: знання не можна транслювати на відміну від інформації; знання не можна передати в готовому вигляді, учень конструює його на основі попереднього знання) та Л. Виготського (соціокультурний конструктивізм: існує принципова різниця між самостійними досягненнями дитини і тим, що він здатний зробити під керівництвом дорослого; будь-яку дію дитина спочатку виконує за допомогою дорослого, і лише потім здатна повторити її самостійно). Отже, конструктивізм розглядає учнів як активних учасників процесу навчання (викладач/учитель відіграє роль організатора, коуча), акцентує на важливості конструювання учнями власної інформації та знань в

результаті спостережень, обробки даних, інтерпретації та персоналізації. На думку вчених-конструктивістів навчання відбувається, коли воно стає контекстним та особистісно значущим [497, с. 618].

Виходячи із теоретичних положень конструктивістської теорії навчання, під час моделювання системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи ми намагалися:

- зробити навчання здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація англійська мова) активним процесом, підбирати завдання на використання отриманої інформації у практичних ситуаціях;

- створювати умови конструювання особистих знань на основі отримання інформації із першоджерел в дистанційних курсах замість пасивного сприйняття інформації від викладача, який викладає власний погляд на речі у власному стилі (викладення теоретичного лекційного матеріалу стисло, широке унаочнення із залученням схем, таблиць, інфографіки, надання можливості працювати із першоджерелами для заглиблення в тему);

- заохочувати роботу в групах та організацію колаборації (спільна робота в Google-середовищі, спілкування в чаті);

- будувати зміст навчання на значущому для студентів матеріалі (сучасний контекст, орієнтація на нові освітні тренди, залучення нових онлайн-ресурсів та програмного забезпечення для створення цифрових освітніх ресурсів);

- зробити освітній процес максимально інтерактивним для забезпечення мотивації та соціальної значущості (занурення студентів у цифрове освітнє середовище з організованим зворотнім зв'язком).

Коннективізм (connectivism) як теорія навчання цифрової епохи.

Принципи коннективізму були сформульовані G. Siemens у відомій статті „Connectivism: A learning theory for the digital age” / Коннективізм: теорія

навчання для цифрового віку (2004 р. [607]) та S. Downes у науковій праці „An Introduction to Connective Knowledge” /Вступ до спільного знання (2005 р. [510]). Головними тезами коннективізму можна вважати відношення до навчання як процесу створення власної знанневої мережі в глобальній системі знань на основі „підключення” різних джерел інформації, а також твердження щодо можливості навчатися з допомогою цифрових пристроїв, що виявилось надзвичайно актуальним для побудови системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Важливим є також є позитивне відношення коннективістів до постійного оновлення знань (те, що актуально на сьогодні, може втратити актуальність завтра, правильна теза стати хибною через зміни в інформаційному просторі та ін.), залучення великої кількості ресурсів, можливість для кожного учня побудови власної освітньої траєкторії. Навчання, як справедливо відзначає І. Воротнікова, відбувається в невизначеному постійно змінюваному середовищі, що самоаналізується і організується, в тому числі за рахунок тих, хто навчається а велика кількість інформаційних вузлів дозволяє виходити на більш високий рівень розуміння, отримання нових знань, вмінь, навичок, набуття цінностей [108, с. 3].

Серед принципів коннективізму, сформульованих G. Siemens [607], найбільш актуальними для формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи були виявлені й адаптовані наступні:

- організація навчання й отримання знань на основі різноманіття думок (дискусії, форуми, круглі столи, спільна робота в цифровому освітньому середовищі);

- створення цифрового освітнього середовища професійної підготовки вчителів початкових класів: залучення студентів до роботи на цифровому порталі кафедри теорії і практики початкової освіти „Початкова освіта: навчання впродовж життя” як простору для колаборації студентів, викладачів, вчителів ЗЗСО;

– у відповідності до принципу зростання кількості засобів навчання та відкриття доступу до них, створення власних відкритих цифрових освітніх ресурсів, набуття додаткових знань на відкритих онлайн-курсах;

– забезпечення мотивації до постійного професійного зростання, оскільки здатність знати є важливішою, ніж набуття інформації, отримання сучасних знань (регулярне інформування студентів щодо нових цифрових освітніх ресурсів, онлайн-сервісів для вивчення англійської мови молодшими школярами, постійний контроль розвитку цифрових навичок).

Отже, згідно з теорією коннективізму, знання стали швидкозмінними, комплексними, пов'язаними, глобальними, і технологічно опосередкованими (G. Siemens [607]). У цьому контексті виникла концепція нової екології навчання, що виводить його за межі формальної освіти, дозволяє залучати засоби неформальної освіти, самоосвіти, заходів з обміну досвідом, конференцій тощо.

Поділяємо думку О. Воронкіна [105], що названі психолого-педагогічні теорії навчання співвідносяться із класифікацією організації навчального процесу І. Підласого [322], яким було виокремлено три ключові технології: предметно орієнтовану, що має на меті засвоєння предмета; особистісно орієнтовану, спрямовану на задоволення потреб учня/студента; технологію співробітництва (партнерства), яка спрямована на засвоєння предмета при задоволенні потреб учня/студента.

Предметно орієнтована технологія, що працює за схемою „матеріал – студент – результат”, заснована на біхевіористській (поведінковій) парадигмі, у відповідності до якої не враховуються когнітивні складники навчання (свідомість, цінності, моральні принципи, мотиви тощо).

Особистісно орієнтована технологія, в центрі якої є особистість, а процес навчання будується „від студента”, співвідноситься із когнітивізмом та конструктивізмом, які в цифрову епоху стали основами дистанційного навчання, а середовище стало активним учасником освітнього процесу, створюючи умови обміну інформаційними даними та активного спілкування в

мережі. Партнерська технологія, як зазначає І. Підласий [322], передбачає оптимальне поєднання предметно орієнтованого і особистісно орієнтованого навчання. Вона успішно реалізується в коннективіській моделі організації дистанційного навчання, у створенні персональних навчальних мереж (PLN, Personal Learning Networks).

Отже, названі психолого-педагогічні теорії успішно адаптовані та активно розвиваються в умовах цифровізації освітнього процесу: біхевіористський підхід може бути реалізованим при створенні дистанційного курсу в будь-якій системі управління навчальним процесом (LMS, Learning Management Systems), коли основна увага сконцентрована саме на навчальному курсі; коннективізм та конструктивізм сприяють розвитку навичок колаборації, цифрової комунікації, нетворкінгу та партнерської взаємодії; когнітивні концепції робочої (короткочасної) і довготривалої пам'яті сприяли поширенню ІК-технологій в освіті.

Для побудови ефективної системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи виявилась актуальною й сучасна *теорія саморегульованого навчання*, сформульована S. Zumbunn, J. Tadlock та E. Roberts у 2011 році [623], основні положення якої допомагають студентам у керуванні своїми думками, поведінкою і емоціями. Вчені виокремили три фази саморегульованого навчання:

- фаза продуманості та планування (Forethought and Planning Phase), що включає аналіз навчального завдання та цілі його виконання;
- фаза рефлексії (Reflection on Performance Phase), метою якої є оцінювання результатів виконання навчального завдання та керування емоційними реакціями, пов'язаними із результатами навчального досвіду;
- фаза моніторингу ефективності (Performance Monitoring Phase) застосовуваних стратегій для досягнення прогресу у виконанні завдань та спостереження за мотивацією до навчання [623, с. 7].

В умовах цифрового освітнього середовища, зокрема дистанційного курсу, теорія саморегульованого навчання набуває особливої значущості,

оскільки якість навчання залежить від вмотивованості студентів, їхньої здатності планувати своє навчання та виконувати цей план, організації самостійної роботи, на яку відводиться більша частину навчального часу. Студенти самостійно шукають методи самонавчання, їх розвиток та прогрес контролюється засобами тестування. Для підтримки комунікації і зворотного зв'язку в дистанційному навчальному середовищі використовуються форуми, блоги, чати, e-mail листування, студенти залучаються до онлайн-конференцій та спілкування в соціальних мережах та месенджерах.

Отже, визначення методологічних підходів, принципів, психолого-педагогічних теорій навчання як концептуальних основ дослідження дозволило перейти до власне моделювання системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

3.2. Модель системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи

Моделювання системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи передбачало докладне вивчення наявних педагогічних систем та моделей, пов'язаних із різними аспектами професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови, систем використання інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій у підготовці педагогів, зокрема фахівців спеціальності 013 Початкова освіта, які зазвичай ґрунтуються на закономірностях системного підходу як одного із фундаментальних підходів сучасного наукового пізнання, що зумовлює дослідження явищ у взаємодії і зв'язках їх компонентів, знаходження в системі цих відносин провідних тенденцій і основних закономірностей (О. Ярошинська [454]).

Нами було проаналізовано модель підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання ІКТ у професійній діяльності, розроблену В. Андрієвською, яка складається із цільового, змістово-діяльнісного та

результативно-оцінювального складників і привертає увагу докладно прописаними навчальними модулями й темами з ІК-технологій, що введені до змісту педагогічних дисциплін [4]. Привернула увагу й модель професійної підготовки вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов Ю. Рудник, створена як системний образ формування готовності до означеного виду діяльності. Модель складається із цільового, концептуального, змістовно-методичного, діагностичного, результативного компонентів, які впливають на ефективність процесу підготовки вчителів до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов [363].

Під час моделювання системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи було проаналізовано низку систем, розроблених у межах досліджень процесів впровадження різних аспектів інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій у підготовку вчителів. Корисним виявився досвід Н. Хміль, якою спроектовано педагогічну систему формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій в освітньому процесі, у складі якої виділено такі компоненти: цільовий (мета, завдання, методологічні підходи, принципи), змістовний (зміст навчання), технологічний (форми, методи, засоби навчання, етапність формування професійної готовності), суб'єкт-суб'єктний (суб'єкт (викладач), об'єкт (здобувач вищої освіти), взаємодія й відносини викладача і студента суб'єкт-суб'єктні) та середовищний (хмаро орієнтоване навчально-інформаційне середовище) [430].

На нашу думку, в системі Н. Хміль особливої уваги заслуговує технологічний компонент педагогічної системи, що забезпечується методичним інструментарієм (форми, методи, засоби й педагогічні технології навчання) і описує етапи процесу формування професійної готовності, а також середовищний компонент, оскільки саме цей компонент забезпечується спеціально створеним хмаро орієнтованим навчально-інформаційним середовищем для підготовки майбутніх учителів [430].

Важливим було й вивчення особливостей педагогічної системи формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців фізичної культури і спорту С. Лазоренка [214], яка вміщує підсистеми: цільову – науково-обґрунтовану систему цілей; методологічну як методологічну основу формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців в умовах змішаного навчання; теоретико-практичну, що включає теоретичні й практичні засади формування вказаного педагогічного феномена; критеріальну, що забезпечує ефективні у практичній діяльності критерії і рівні сформованості інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців в умовах змішаного навчання; діагностичну для формування бази діагностики рівнів сформованості досліджуваного явища.

О. Рогульською змодельовано й експериментально перевірено систему підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО, що відображає взаємозв'язки між підсистемами – цільовою, що враховує соціальне замовлення й містить мету; теоретико-методологічною, у якій сформульовані авторська концепція підготовки майбутніх фахівців, методологічні підходи, загальнодидактичні й специфічні принципи; змістово-технологічною з визначеними організаційно-педагогічними умовами, етапами та дидактичним забезпеченням; контрольнорезультативною, що традиційно вміщує критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного педагогічного явища [359]. Вивчення наукових здобутків О. Рогульської було доцільним, оскільки предметом її дослідження був професійний розвиток учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО, особливу увагу було звернуто на навчально-методичне забезпечення проєктованої системи, зокрема електронні навчально-методичні комплекси професійно зорієнтованих дисциплін та мультимедійні засоби [358].

Досвід Н. Бахмат, якою створено модель системи педагогічної підготовки вчителя початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО, складену із концептуально-змістового, організаційно-

технологічного та діагностико-результативного блоків, був корисним з точки зору вивчення віртуальної структури хмаро орієнтованого середовища педагогічної підготовки вчителя початкової школи [14]. Ми цілком поділяємо думку науковиці щодо необхідності використовувати в освітній діяльності форми і методи, які відповідають сучасним вимогам суспільства, спонукати студентів до самостійного здобуття й вироблення знань, що також відзначено в Рекомендаціях ЮНЕСКО [615].

О. Муковіз, проєктуючи систему дистанційного навчання вчителів початкової школи у неперервній освіті, виокремив ефективні, на наш погляд, напрями її реалізації: формування мотивів учителів початкової школи до професійно-культурного розвитку засобами дистанційного навчання, його готовності до самоорганізації в умовах ДН; організація дистанційного навчання в контексті його підпорядкування професійному розвитку вчителів та потребам суспільства; стимулювання проєктувальних, самоорганізаційних, самоконтрольних дій вчителя початкової школи щодо оволодіння готовністю до дистанційного навчання на шляху до професійної культури і майстерності; неперервний моніторинг проміжних і кінцевих результатів дистанційного навчання вчителів [265; с. 246]. Для нашого дослідження особливо важливими є висновки О. Муковоза щодо місця самоорганізації та самоконтролю особистості в умовах дистанційного навчання.

Особливості застосування засобів ІК-технологій, а саме засобів електронної лінгвометодики в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, докладно проаналізовано в дисертаційній роботі І. Хижняк [427]. Авторкою представлена модель експериментальної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності, до структури якої включено концептуально-цільовий, змістово-процесуальний та результативно-оцінний блоки. Особливої актуальності в сучасних умовах реформування освіти набувають розроблені авторкою та впроваджені в освітній процес дистанційні курси „Електронної лінгвометодики” та „Методики навчання української

мови в початковій школі”, що мають на меті розвиток як комунікаційної та методичної компетентності майбутніх учителів, так і їхньої інформаційно-цифрової грамотності.

Відзначимо, що моделюючи систему формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, ми спиралися на наукові розвідки вітчизняних науковців (В. Биков [67], С. Іванова [167], Є. Лодатко [229], А. Теплицька [406], Ю. Шапран [440] та ін.), які вважають моделювання одним із провідних методів наукового пізнання, що дозволяє інтегрувати педагогічний експеримент з науковим абстрагуванням. Було враховано й загальну логіку педагогічного моделювання, від висунення ідеї та формулювання припущення про очікувані результати до визначення основних компонентів системи та її реалізації при неперервній діагностиці, аналізі та коректуванні педагогічного процесу. Цілком поділяємо думку Ю. Шапрана, яким справедливо відзначено багатофункціональність моделі: визначення компонентів, які становлять систему; схематичне та реальне відображення зв'язків між компонентами, можливість для порівняльного вивчення різних ознак явища, процесу тощо [440].

У результаті аналізу психолого-педагогічних досліджень й з урахуванням специфіки нашого дослідження ми дійшли висновку щодо доцільності побудови моделі системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови, яку ми розуміємо як *графічне відтворення спеціально організованої взаємодії науково-педагогічних працівників та студентів в умовах цифрового освітнього середовища професійної підготовки фахівців*. Змодельовану систему ми розглядаємо як цілісну систему, що включає взаємопов'язані структурні і функціональні елементи, відкриту, динамічну й здатну до саморозвитку. Вона узгоджується із сучасними тенденціями інформатизації (цифровізації) суспільства, розвитком педагогічної освіти і визначає технологічний інструментарій формування цифрової культури майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова).

Отже, узагальнюючи наведені погляди сучасних вітчизняних науковців, виходячи із загальнопедагогічного визначення поняття „системи”, вважаємо за доцільне визначити *систему формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи як цілісну, керовану сукупність блоків (концептуально-цільового, змістового, технологічного, оцінно-рефлексивного), що враховує потреби та вимоги цифровізації освіти, зокрема збільшення ваги дистанційного навчання, концептуальні зміни, спричинені впровадженням Нової української школи, з метою загальнодидактичного, навчально-методичного та інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова)*. Модель системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи представлена на рис. 3.1.

Спробуємо узагальнити концептуальні чинники, на яких ґрунтується спроектована система та розглянути докладніше кожен із її компонентів.

1. Процеси глобалізації та євроінтеграції, що характеризують рух сучасної вітчизняної освіти, її активна цифровізація, розвиток комп’ютерних технологій, поширення цифрових освітніх ресурсів, створення електронних освітніх платформ та онлайн-середовищ для забезпечення дистанційної, мобільної, змішаної форм навчання – усе це доводить актуальність та значущість використання цифрових технологій для здійснення професійної діяльності майбутніх учителів, отже формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи є соціально зумовленим явищем.

2. Рівень володіння цифровими технологіями, якість цифрової освітньої комунікації майбутніх учителів, їхня вмотивованість щодо використання цифрових освітніх ресурсів на сьогодні залишаються недостатніми, що наразі є суттєвим недоліком професійної підготовки фахівців, у тому числі тих, хто здобуває спеціальність 013 Початкова освіта.

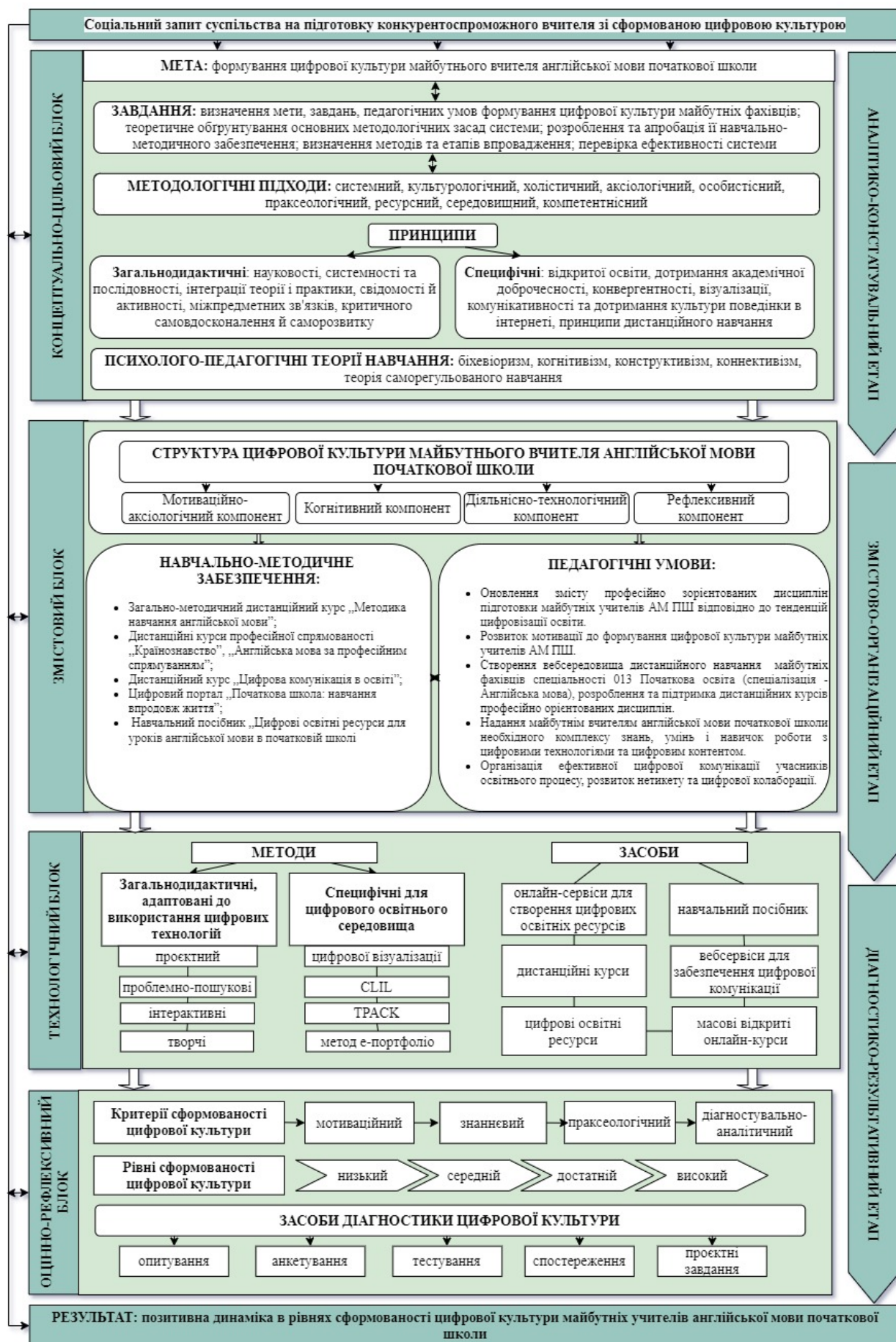


Рис. 3.1. Система формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи

3. Аналіз суперечностей між вимогами сучасного інформаційного суспільства та наявним станом сформованості цифрової культури майбутніх учителів доводить нагальну потребу в переорієнтації їхнього мислення, усвідомленні необхідності опанування цифрових технологій, оволодіння новими формами освітньої комунікації та колаборації, що виникли в умовах цифровізації, що забезпечуватиме успішну професійну реалізацію майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

4. Змодельована система формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи спирається на сучасну науково-педагогічну методологію, актуальні на сьогодні методологічні підходи й наукові принципи, психолого-педагогічні теорії, інноваційні форми та методи навчання.

5. Взаємозалежність між рівнем сформованості цифрової культури майбутніх фахівців та відповідністю запитам сучасного інформаційного суспільства в умовах становлення Нової української школи є системоутворювальним чинником спроектованої системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, що розглядається нами як цілісна, керована сукупність блоків (концептуально-цільового, змістового, технологічного, оцінно-рефлексивного), розроблена з метою загальнодидактичного, навчально-методичного та інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова).

Концептуально-цільовий блок системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи утворено сукупністю та взаємодією мети й завдань експериментально-педагогічного дослідження, методологічних підходів, принципів, психолого-педагогічних теорій, що стали науково-теоретичним та методологічним підґрунтям системи.

Метою спроектованої системи є формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, що цілком

узгоджується з реформаційними процесами вітчизняної освіти, загальносвітовими тенденціями глобалізації й цифровізації суспільства та забезпечує успішну майбутню професійну реалізацію здобувачів вищої освіти.

Завданнями системи визначено такі:

1. Визначення мети, завдань і педагогічних умов формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на засадах системного підходу з урахуванням специфіки професійної підготовки фахівців у цифровому освітньому середовищі.

2. Теоретичне обґрунтування методологічних засад формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на основі аналізу процесів цифровізації сучасної освіти, особливостей функціонування цифрової культури, вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки вчителів початкової ланки освіти та англійської мови.

3. Теоретичне обґрунтування поняття цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, з'ясування його структури, визначення критеріїв та показників для вимірювання рівнів сформованості досліджуваного педагогічного феномена.

4. Розроблення та експериментальна апробація навчально-методичного забезпечення системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, зокрема: загально-методичного дистанційного курсу „Методика навчання англійської мови”; дистанційних курсів професійної спрямованості „Країнознавство” та „Англійська мова за професійним спрямуванням”; дистанційного курсу „Цифрова комунікація в освіті”; цифрового порталу „Початкова школа: навчання впродовж життя”; навчального посібника „Цифрові освітні ресурси для уроків англійської мови в початковій школі”.

5. Визначення методів і прийомів впровадження навчально-методичного забезпечення системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

6. Обґрунтування етапів та послідовності впровадження експериментальної системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи у професійну підготовку фахівців спеціальності 013 Початкова освіта.

Методологічні засади формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи складають виокремлені наукові підходи: *системний*, що забезпечує формування цифрової культури майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) як багатоаспектного поняття взаємозалежних і взаємопов’язаних елементів, взаємодія яких утворює нову якість досліджуваного освітнього феномена; *культурологічний*, що зорієнтований на підготовку кожного фахівця як людини культури та надає панорамний погляд на сутність культурних проблем, зокрема цінностей та компонентів сучасної цифрової культури; *холістичний*, що реалізуються у створенні особливого навчального середовища, в якому завдяки провідним ідеям цілісності, рівноваги, визнанні самоідентифікації індивіда та ін. поєднані цифрові й традиційні технології, різні форми і формати контенту, різні медіаплатформи і онлайн-ресурси; *аксіологічний*, який в умовах цифрової трансформації суспільства і освіти дозволяє усвідомити системні трансформації в ієрархії цінностей, зміщення духовних та морально-етичних характеристик соціальних груп, визначити пріоритетні цінності цифрової епохи; *особистісний*, що затверджує унікальність кожної особистості, забезпечує розвиток і саморозвиток майбутніх учителів, виявлення їхнього індивідуального досвіду, здібностей, інтересів тощо; *праксеологічний*, що орієнтує здобувачів вищої освіти на підвищення ефективності своєї діяльності, виявляє ефективні шляхи професійного вдосконалення, встановлює праксеологічно значущі ефекти професійної підготовки; *ресурсний*, що забезпечує використання зовнішніх (матеріально-технічних, інформаційних, організаційно-управлінських) і внутрішніх (психологічних, фізіологічних) ресурсів особистості з метою

підвищення ефективності різних видів її діяльності та максимальної самореалізації в професії; *середовищний*, який здійснюється через спеціально спроектоване середовище підготовки майбутніх фахівців, яке в умовах цифровізації освіти набуває вигляду цифрового освітнього середовища; *компетентнісний*, як системоутворювальний чинник дослідження процесу формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, оскільки саме він спрямовує процес професійної підготовки здобувачів на кінцевий результат – успішну професійну самореалізацію особистості.

Серед *принципів*, які мають сприяти ефективності системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи:

– *загальнодидактичні принципи*, що забезпечили узгодження мети і завдань дослідження зі змістом, формами та методами освітнього процесу (науковості, систематичності та послідовності, інтеграції теорії і практики, свідомості й активності, міжпредметних зв'язків, критичного самооцінювання, самовдосконалення й саморозвитку майбутніх учителів);

– *специфічні принципи*, характерні для цифрової освіти (відкритої освіти, дотримання академічної доброчесності, конвергентності, візуалізації, комунікативності та дотримання культури поведінки в інтернеті, принципи дистанційного навчання).

До методологічних засад проектування системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи увійшли *психолого-педагогічні теорії навчання* (біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм, коннективізм, теорія саморегульованого навчання), які наразі успішно використовуються для організації е-навчання та створення цифрового освітнього середовища.

Змістовий блок системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи вміщує такі складники:

1. Визначення та структурування цифрової культури здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) на основі вивчення сучасних тенденцій цифровізації освіти, наявного досвіду підготовки вчителів початкової освітньої ланки в умовах Нової української школи, а також інноваційних процесів професійного розвитку майбутніх учителів англійської мови.

Цифрову культуру майбутніх учителів англійської мови початкової школи визначаємо як *сукупність особистісних якостей фахівця, що характеризуються усвідомленням цінностей цифрової епохи та власних потреб в оволодінні знаннями, вміннями, навичками, практичним досвідом використання цифрових технологій для ефективної цифрової комунікації під час реалізації професійної діяльності, у тому числі англійською мовою як засобом розширення сфери професійної взаємодії в сучасному цифровому світі.*

У структурі досліджуваного педагогічного явища виокремлюємо мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-технологічний та рефлексивний компоненти.

2. Розроблення навчально-методичного забезпечення формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, до якого увійшли:

– загально-методичний дистанційний курс „Методика навчання англійської мови” для забезпечення формування діяльнісно-технологічного компонента цифрової культури майбутніх фахівців, передусім таких його показників, як-от уміння користуватися цифровими технологіями та здатність до цифрової творчості; курс входить до переліку обов’язкових компонентів професійної підготовки студентів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта;

– дистанційні курси професійної спрямованості „Країнознавство” та „Англійська мова за професійним спрямуванням” для розвитку когнітивного

та діяльнісно-технологічного компонентів цифрової культури здобувачів (грамотності у використанні інформації та медіаконтенту, усвідомлення шляхів запровадження цифрових технологій у вивчення англійської мови в початковій школі);

– дистанційний курс „Цифрова комунікація в освіті”, що забезпечує формування й розвиток практично всіх компонентів досліджуваного педагогічного явища (усвідомлення цінностей цифрової комунікації, знання її переваг, уміння здійснювати комунікаційний процес с умовах цифрового освітнього середовища та ін.);

– цифровий портал „Початкова школа: навчання впродовж життя”, що став відкритим цифровим простором для реалізації спроектованої системи, для викладання та висвітлення результатів наукового пошуку, організації та проведення заходів із навчального та наукового спілкування, співпраці між науковцями, викладачами, студентами інших університетів, шкільними вчителями, стейкхолдерами та роботодавцями освітньої програми 013 Початкова освіта;

– навчальний посібник „Цифрові освітні ресурси для уроків англійської мови в початковій школі”, у якому подано матеріал, що сприяє формуванню мотиваційно-аксіологічного, когнітивного та рефлексивного компонентів системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

3. Визначення педагогічних умов, що забезпечують реалізацію змодельованої системи.

Педагогічні умови є одним із ключових складників педагогічної системи, оскільки їх реалізація та дотримання сприяють ефективності змодельованого педагогічного процесу. Поняття „педагогічні умови” є широковживаним в науковому обігу. Як філософська категорія воно відображає універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує; завдяки наявності відповідних умов властивості речей

переходять із можливості в дійсність [421]. Загальне поняття „умови” тлумачать як 1) необхідну обставину, від якої залежить здійснення чого-небудь; 2) особливості реальної діяльності, за яких відбувається чи здійснюється що-небудь [95].

В педагогічній науці поняття „педагогічні умови” вказує на чинники, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи (Ю. Бабанський [5]); означає сукупність об’єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, при забезпеченні успішного розв’язання поставленого педагогічного завдання (С. Висоцький [109]); результат цілеспрямованого добору й застосування елементів змісту й форм навчання для досягнення поставлених педагогічних цілей (В. Андреев [3]).

Наведені вище визначення дозволяють розглядати *педагогічні умови формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи як сукупність певних обставин, що свідомо створюються в педагогічній діяльності і сприяють підвищенню рівня досліджуваного педагогічного феномена на основі широкого використання цифрових технологій.*

Для нашого дослідження важливим було ознайомлення з педагогічними (загально-педагогічними, організаційно-педагогічними, особистісно-комунікативними) умовами, запропонованими сучасними науковцями для вдосконалення тих чи інших педагогічних явищ, дотичних до пошуку шляхів формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Так, О. Рогульською визначено та теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. Серед них:

- підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов через використання інтерактивних технологій;
- використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов;
- впровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності;
- створення та підтримка освітньо-креативного середовища для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності;
- розвиток професійної рефлексії у майбутніх учителів іноземних мов [359].

У дослідженні А. Гуржія, Л. Карташової та В. Лапінського [137] розроблено систему навчання інформаційних технологій учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти України та виокремлено умови, яких слід дотримуватися у процесі формування знань, умінь та навичок із інформаційних технологій учителів іноземної мови:

1. Відповідність змісту навчальних планів і програм педагогічних ЗВО тенденціям розвитку інформаційних технологій.
2. Інтеграційне впровадження інформаційних технологій в освітній процес.
3. Високий рівень професійної підготовки викладачів у галузі інформаційних технологій.
4. Наявність сучасної ІТ-бази у закладі вищої освіти [с. 84].

Т. Герасимчук, серед оптимальних педагогічних умов професійної іншомовної підготовки майбутніх інженерів визначає наступні:

- розвиток мотивації до вивчення іноземних мов студентами;
- формування професійної компетентності іноземною мовою за допомогою інформаційних технологій, ефективно поєднуючи

компетентнісний, когнітивно-комунікативний, особистісно та професійно орієнтований, інтегративний підходи;

- моделювання в навчальному процесі реальних професійних комунікативних ситуацій;

- застосування найсучасніших інформаційних технологій із залученням розробленої професійно орієнтованої системи вправ і завдань, упроваджуючи інноваційні методи навчання (метод простів, ділові і рольові ігри) [120].

Звернемо увагу на те, що дослідники, які вивчають ті чи інші аспекти використання інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій у професійній підготовці чи вдосконаленні вчителів, зазвичай серед педагогічних умов виділяють необхідність підвищення ІК (цифрової) грамотності фахівців, що стає висхідною умовою успішного впровадження електронних освітніх ресурсів, створення цифрового (хмарного, інформаційно-комунікаційного, електронного) освітнього середовища, формування ІК (цифрової) компетентності або готовності до використання ІК-технологій майбутніх педагогів. Так, серед умов ефективного формування ІК компетентності вчителів-предметників С. Литвинова [225] визначає:

- підвищення рівня сформованості інформаційно-комунікаційної культури;

- тренінгову систему навчання вчителів-предметників;

- системне використання набутих навичок у педагогічній практиці;

- участь у конкурсах, конференціях, семінарах;

- неперервна освіта впродовж всього життя.

Н. Бахмат, розробляючи теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу [14], розглядає організаційно-педагогічні умови досліджуваного процесу як наявність системи

взаємопов'язаних ІТ-засобів, програмного інструментарію хмарних сервісів, призначеного для:

- забезпечення відкритості та доступності добору та модифікації засобів управління навчальною діяльністю;
- організації інтерактивного навчання;
- діагностування та контролю навчання на всіх етапах з метою можливого його коригування (застосування особистісно-зорієнтованого підходу);
- зворотного зв'язку;
- багаторівневого та диференційованих підходів у навчальній діяльності з можливістю неперервного отримання on-line та off-line допомоги;
- гнучкості організації навчання [14; с. 247].

С. Лазоренком під час формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах змішаного навчання розроблено сукупність організаційних і педагогічних умов:

- 1) організацію інформаційно-освітнього середовища для реалізації змішаного навчання;
- 2) організацію квазіпрофесійної діяльності з використанням цифрових технологій (спеціалізовані ПЗ, соціальні сервіси, засоби цифрового здоров'я) для розвитку знань у сфері фізичної культури і спорту та навичок е-комунікації;
- 3) організацію постійної комунікації зі стейкхолдерами для усвідомлення потреби в саморозвитку;
- 4) укріплення гуманістичних цінностей фізичного виховання на засадах ретроспективи розвитку фізичної культури і спорту;
- 5) подолання психоемоційних бар'єрів до використання електронних освітніх ресурсів;
- 6) використання візуально-цифрового підходу у процесі вивчення фахових дисциплін;

7) стимулювання критичного мислення в роботі з інформаційними джерелами [214, с. 231].

Звернемо увагу також на виокремлене О. Шевнюк серед особистісно-комунікативних умов культурологічної освіти майбутніх учителів у закладах вищої освіти конструювання навчального процесу на основі гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії шляхом впровадження діалогової стратегії педагогічної комунікації як ефективного засобу трансляції соціально значущих культурних смислів [441]. Ми цілком поділяємо думку науковиці щодо необхідності налагодження ефективної комунікації для успішної реалізації освітнього процесу, яка в сучасних умовах набуває вигляду цифрової комунікації.

Отже, аналіз наукових розвідок, педагогічної й методичної літератури, власного досвіду дали можливість визначити педагогічні умови формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи:

1. Оновлення змісту професійно зорієнтованих дисциплін підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи відповідно до тенденцій цифровізації освіти.

2. Розвиток мотивації до формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

3. Створення вебсередовища дистанційного навчання майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова), розроблення та підтримка дистанційних курсів професійно орієнтованих дисциплін.

4. Надання майбутнім учителям англійської мови початкової школи необхідного комплексу знань, умінь і навичок роботи з цифровими технологіями та цифровим контентом.

5. Організація ефективної цифрової комунікації учасників освітнього процесу, розвиток нетикету та цифрової колаборації.

Розглянемо кожну із педагогічних умов докладніше.

Оновлення змісту професійно зорієнтованих дисциплін підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи відповідно до тенденцій цифровізації освіти.

Аналіз сучасних освітніх програм підготовки фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) довів, що більшість із них за змістом є типовими для професійної підготовки вчителів іноземної (англійської) мови, викладачі працюють переважно за традиційними формами й методами, пропонують паперові або електронні версії паперових підручників та посібників. До освітніх компонентів ОП бакалаврського рівня практично не включені дисципліни, пов'язані з використанням цифрових технологій у підготовці вчителів цієї спеціальності. Саме тому однією із педагогічних умов ефективного формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи стало оновлення змісту професійно зорієнтованих дисциплін, що передусім було реалізовано в курсах „Методики навчання іноземної мови (англ.)” та „Англійської мови за професійним спрямуванням”, які є обов'язковими для всіх здобувачів спеціальності 013 Початкова освіта бакалаврського рівня вищої освіти, а також дисципліни „Країнознавство” із вибіркового блоку спеціалізації „Англійська мова”.

Зміст курсу „Методика навчання іноземної мови (англ.)” необхідно було оновити наскрізно, тож теми було поглиблено основними тенденціями цифровізації іншомовної освіти та вимогами, що висувуються до професійної підготовки вчителя англійської мови початкової школи; оглядом наявних цифрових технологій та цифрових освітніх ресурсів навчання англійської мови дітей молодшого шкільного віку, цифрових сервісів для продукування власних цифрових ресурсів; вивченням особливостей організації дистанційного навчання англійської мови в початковій школі та можливостей використання цифрових ресурсів для власного професійного зростання.

Зміст навчальних дисциплін професійної спрямованості „Країнознавство” та „Англійська мова за професійним спрямуванням” було розширено опануванням умінь і навичок здійснювати пошук необхідної інформації з різних цифрових медіа, трансформувати її, змінювати обсяг та форму подальшого пред’явлення; розуміти цілі інформаційного контенту та можливі спроби впливу на реципієнта; організації професійної комунікації в інтернеті та ін.

Виокремлення другої педагогічної умови – *розвитку мотивації до формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи* – пов’язано з особливим значенням процесу мотивації в структурі діяльності особистості майбутніх педагогів. Як відомо, саме завдяки стійкій мотивації виникає інтерес до діяльності, зовнішні цілі якої перетворюються у внутрішні особистісні потреби.

„Мотивація” (від лат. *motivatio*) у філософському аспекті уявляє собою систему внутрішніх чинників, які орієнтують і спрямовують поведінку людини на досягнення цілі, як внутрішнє спонукання до дії, що обумовлює суб’єктивно-особистісну зацікавленість індивіда в її звершенні [423]. Ми цілком погоджуємось із О. Панфіловим та О. Савченко [306, с. 19], які визначають мотивацію як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини, як джерело її активності й одночасно як систему стимулів різних видів її діяльності. Вчені визнають, що мотивація відіграє значну роль у забезпеченні успішності навчання.

Мотивацію в сучасній науці розглядають з різних боків [192, с. 6 – 9]:

- як внутрішні фактори, що детермінують поведінку людини;
- як процес зовнішнього впливу на поведінку людини (мотивування);
- як психологічний стан людини, що детермінує її поведінку, як готовність докласти максимальних зусиль для досягнення певних цілей, задоволення певних індивідуальних потреб;

– як специфічні для кожного індивідуума спонукання, прагнення, що виникають слідом за задоволенням основних людських потреб [356].

У психології мотивацію розглядають як сукупність психологічних процесів, які спрямовують поведінку людини.

Спираючись на наявні теоретичні визначення мотивації, ми намагалися сформуванати у майбутніх учителів англійської мови початкової школи стійке прагнення до розвитку цифрової культури, спонукали їх оволодіти цифровими вміннями і навичками для успішної професійної реалізації в майбутньому, опанувати специфіку нетикету для ефективної цифрової комунікації та колаборації, сформуванати потребу у використанні наявних та створенні власних цифрових освітніх ресурсів з англійської мови для молодших школярів.

Третя педагогічна умова – *створення вебсередовища дистанційного навчання майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова), розроблення та підтримка дистанційних курсів професійно орієнтованих дисциплін.*

Робота в умовах вебсередовища дистанційного навчання, володіння його змістом і структурою, опанування технологій дистанційного навчання на сьогодні є необхідною умовою професійного розвитку майбутніх учителів. Це пов'язано і з загальними тенденціями розвитку освіти, зокрема її цифровізацією, і з викликами тотального навчання на відстані, спричиненими світовою пандемією Covid-19.

Відзначимо, що ключові поняття дистанційного навчання ми розуміємо, спираючись на Положення про дистанційне навчання (2013 р.): *вебсередовище дистанційного навчання* розглядається як системно організована сукупність вебресурсів навчальних дисциплін (програм), програмного забезпечення управління вебресурсами, засобів взаємодії суб'єктів дистанційного навчання та управління дистанційним навчанням; *система управління дистанційним навчанням* – як програмне забезпечення, призначене для організації навчального процесу та контролю за навчанням через Інтернет та/або локальну

мережу; *технології дистанційного навчання* – як комплекс освітніх технологій, включаючи психолого-педагогічні та інформаційно-комунікаційні, що надають можливість реалізувати процес дистанційного навчання у навчальних закладах та наукових установах [325].

Дистанційне навчання зазвичай організується із залученням системи управління навчанням, тобто на певній платформі – програмному забезпеченні, яке дозволяє керувати освітнім процесом на відстані і включає засоби, необхідні для трьох основних користувачів – викладача, студента й адміністратора. Системи управління навчанням називають по-різному: LMS – Learning Management System (система управління навчанням), LCMS – Learning Content Management System (система управління навчальним матеріалом), LSS – Learning Support System (система підтримки навчання), MLE – Managed Learning Environment (оболонка для управління навчанням), VLE – Virtual Learning Environments (віртуальні середовища навчання), e-learning платформа тощо. Всі вони забезпечують централізоване й автоматизоване управління навчальним процесом; використання технологій самообслуговування і самоуправління; швидкість та зручність формування й доставки інформації; веборієнтованість та використання технологій вебстосунків, коли клієнтом виступає браузер, а сервером – вебсервер; підтримку мобільності та відповідність усім наявним стандартам [84].

На сьогодні розроблено значну кількість платформ для організації дистанційного навчання, як зарубіжних, так і вітчизняних. Вони поділяються на дві групи: із закритим кодом (комерційні) та з відкритим кодом (поширюються безкоштовно) [380]. Серед них найпоширенішими є Moodle, Lotus Learning Space, Blackboard Learning System, REDCLASS, „Прометей”, „Віртуальний Університет”, ГЕКАДЕМ, e-University, Вебклас ХПІ.

В Україні найчастіше в ЗВО використовують Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) – це вільне програмне забезпечення з

ліцензією GPL, що дає можливість безкоштовного використання системи, а також її підлаштування відповідно до потреб навчального закладу та інтеграції з іншими продуктами (<http://www.moodle.org>). Ця система управління навчанням належить до класу LMS та має зручний інтуїтивно зрозумілий інтерфейс.

Moodle дає можливість проєктувати, створювати і надалі керувати ресурсами дистанційного освітнього середовища. Що особливо важливо для нашого дослідження, Moodle надає можливість налагодити цифрову комунікацію, зворотній зв'язок зі здобувачами через систему надсилання завдань, розміщення повідомлень та новин на головній сторінці курсу та в форумі, де можливий і обмін особистими повідомленнями. Для проведення онлайн-занять, вебінарів та вебконференцій в Moodle вбудовано сервіс Big Blue Button. Крім того, в системі Moodle можна проводити будь-які види контролю завдяки багатofункціональному тестовому модулю з потужним інструментарієм для створення тестів і проведення тестування, різними видами оцінювання та моментальними статистичними розрахунками. Так само багато налаштувань має оцінювання курсу (є можливість оцінювати не лише завдання, а й форум, глосарій, wiki та ін. за довільними шкалами, створеними викладачем).

У спроектованій системі формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи дистанційне навчання реалізується на LMS-платформі Moodle, на якій розміщено низку професійно орієнтованих дистанційних курсів підготовки бакалаврів спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова): „Методика навчання англійської мови”, „Країнознавство”, „Англійська мова за професійний спрямуванням”, дистанційний курс „Цифрова комунікація в освіті”, розроблений в рамках проєкту Jean Monnet Module програми Erasmus+ (620354-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE) „Ukraine – EU: Intercultural

Communication in Education” / „Україна – ЄС: міжкультурна комунікація в освіті”.

Дистанційні курси створено у відповідності до вимог, які висуваються у Положенні про дистанційне навчання в ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” (<https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/normativ/005.pdf>), у якому зафіксовано, що „усі дистанційні курси, які завантажуються в систему Moodle ДДПУ, мають попередньо проходити обов’язкову процедуру рецензування якості та змісту курсу та затвердження на засіданні кафедри. Функціонування системи Moodle ДДПУ здійснюється при повному збереженні авторських прав на дистанційні курси” [326, с. 7].

Четверта педагогічна умова – *надання майбутнім учителям англійської мови початкової школи необхідного комплексу знань, умінь і навичок роботи з цифровими технологіями та цифровим контентом* – фактично була спрямована на розвиток цифрової грамотності здобувачів, оскільки володіння вчителями цифровими технологіями, уміння створювати власні та використовувати існуючі цифрові освітні ресурси є вимогою часу й необхідною умовою їхнього професійного становлення й розвитку.

Оскільки до навчального плану освітньої програми „Початкова освіта” ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” включено такі освітні компоненти, як-от „Основи інформатики з елементами програмування”, „Інформаційні технології в професійній діяльності вчителя”, вважаємо, що базовий рівень цифрової грамотності формується на цих дисциплінах. Тому ми намагалися надати майбутнім вчителям англійської мови початкової школи необхідний комплекс знань, умінь і навичок роботи з цифровими технологіями та цифровим контентом у циклі професійно зорієнтованих дисциплін, підтриманих дистанційними курсами, а також в під час вивчення дистанційного спецкурсу „Цифрова комунікація в освіті”.

Важливо, щоб майбутні фахівці галузі початкової освіти володіли необхідним обсягом теоретичних знань у галузі цифрової культури та цифрових технологій:

- знання про інформацію, інформаційні процеси та технології на сучасному етапі розвитку суспільства і освіти;
- про сутність цифрової культури, форми її функціонування й розвитку як особливого феномена інформаційного суспільства;
- знання про наявні програми для створення цифрових освітніх ресурсів для вивчення англійської мови в початковій школі (е-посібників, коміксів, ребусів, інтерактивних презентацій, інтелектуальних карт, постерів, інфографіки) та організації ефективної цифрової комунікації;
- знання специфіки підготовки мультимедійного контенту та його використання для створення власних цифрових освітніх ресурсів, що забезпечуватимуть ефективність навчальної та майбутньої професійної діяльності;
- знання наявних цифрових засобів навчання англійської мови в початковій школі.

Вважаємо, що здобувачі освіти спеціальності 013 Початкова освіта, спеціалізація – Англійська мова мають оволодіти знаннями закономірностей і принципів відкритої освіти як необхідної умови здійснення академічної комунікації в цифровому освітньому середовищі, бути вмотивованими користувачами відкритих курсів (MOOC), опрацювати онлайн-сервіси для організації вебінарів, інтернет-конференцій та здійснення онлайн-навчання (Skype, ZOOM, Google Meet), онлайн-ресурси для створення навчального контенту, вміти створювати інтерактивні презентації, інтерактивне відео в онлайн-сервісах Genially, Learnis, Pictochart, Google Slides, Prezi, Canva; інтерактивні плакати в Padlet, Glogster та ін., інтелектуальні карти (Mindmeister тощо). Важливо також працювати з онлайн-інструментами для організації

зворотного зв'язку та „миттєвих” опитувань (ресурсами Kahoot!, GoogleForms, Mentimeter, Slido та ін.).

Організація ефективної цифрової комунікації учасників освітнього процесу, розвиток нетикету та цифрової колаборації як п'ята педагогічна умова забезпечує реалізацію всіх компонентів цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, оскільки процеси комунікації, взаємодії, нетворкінгу, спільної та індивідуальної цифрової творчості, діяльності в цифровому освітньому середовищі є наскрізними в структурі досліджуваного педагогічного явища.

Організації ефективної цифрової комунікації сприяє передусім впровадження в професійну підготовку майбутніх фахівців дистанційного курсу „Цифрова комунікація в освіті”, розробленого в рамках проекту Jean Monnet Module програми Erasmus+ (620354-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE) „Ukraine – EU: Intercultural Communication in Education” / „Україна – ЄС: міжкультурна комунікація в освіті” для усвідомлення цінностей цифрової комунікації, особливостей її організації та здійснення, розвитку навичок комунікативної поведінки в цифровому середовищі та нетикету, нетворкінгу. Вивчення дистанційного курсу передбачає опанування різних форм цифрової комунікації: освітньої, наукової, формальної, неформальної, а також онлайн-сервісів, які забезпечують організацію всіх видів комунікації в цифровій формі.

Відзначимо, що *освітню комунікацію* ми тлумачимо як взаємопов'язаний набір методів, прийомів, засобів, режимів та форматів надання важливої освітньої та соціально-культурної інформації, який безпосередньо пов'язаний із змістом освіти та узгоджується з дидактичними завданнями [587]. Цілком погоджуємось з Н. Ничкало, що освітні комунікації можна трактувати як таке явище, що формує особливі умови для передачі знань, необхідні для повноцінного навчання в сучасних закладах вищої освіти.

Наукову комунікацію розуміють як процес обміну, розповсюдження та публікації результатів досліджень науковців та дослідників (монографії, статті в наукових журналах, матеріали конференцій та ін.), який існує для того, щоб отримані академічні результати були широко доступними світовим академічним спільнотам. Як справедливо зазначають О. Скиба та ін. [385], наукова комунікація – це вид взаємодії і спілкування вчених, тому її можна розглядати як один із чинників, що детермінує процес наукового пізнання. У процесі наукового спілкування учених не лише відбувається рух інформації, а й встановлюються певні соціальні відносини – вирішуються питання про пріоритет, науковий престиж, відбувається стратифікація наукового співтовариства [385, с. 243].

Формальна і неформальна комунікації відрізняються за їх відношенням до документально зафіксованих форм наукової інформації, і перш за все до прийнятих в ту чи іншу історичну епоху форм публікації наукової літератури. Відповідно під формальною комунікацією розуміють набір засобів та процесів, що призводить до появи наукових публікацій, зокрема статей та монографій, в той же час неформальна комунікація – це ті види та форми спілкування вчених, котрі не передбачають обов'язкової появи наукових робіт (листування, особисті розмови, телефонні обговорення та ін.) [385, с. 248]

Вказані форми комунікації в цифрову епоху реалізуються цифровими засобами, зокрема з'явилась нова форма – електронний науковий журнал, видання якого вимагає оволодіння специфічними формами цифрової комунікації (подання статті через сайт журналу, отримання цифрових ідентифікаторів, процес комунікації під час рецензування, індексація статті в наукометричних базах та ін.).

Освітня комунікація також має формальну (здійснюються на підставі регламентованих документів: освітніх стандартів, законів, нормативних положень, статутів тощо) та неформальну (здійснюються на основі особистих,

дружніх стосунків між учасниками освітнього процесу) форми, що наразі реалізуються засобами цифрових технологій.

Забезпечення якісної цифрової комунікації, як освітньої, так і наукової, позитивно впливає на формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Організація ефективної цифрової комунікації учасників освітнього процесу, розвиток нетикету та цифрової колаборації майбутніх фахівців у галузі початкової освіти в системі формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи забезпечуються різноманітними формами і методами практичної та самостійної роботи здобувачів під час вивчення професійно зорієнтованих курсів „Методика навчання іноземної мови (англ.)”, „Країнознавство”, „Англійська мова за професійним спрямуванням”, дистанційного курсу „Цифрова комунікація в освіті”, серед яких методи проєктної діяльності, цифрової візуалізації, CLIL, TRACK, метод електронного портфоліо та ін.

Технологічний блок системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи вміщує етапи її впровадження (аналітико-констатувальний, змістово-організаційний, діагностико-результативний), засоби (дистанційні курси, цифрові освітні ресурси, навчальний посібник) та методи (загальнодидактичні та специфічні). До загальнодидактичних методів, адаптованих до умов навчання з використанням цифрових технологій, належать проєктні, проблемно-пошукові, інтерактивні, творчі; до специфічних – методи цифрової візуалізації, CLIL, TRACK, метод електронного портфоліо.

Метод *проєктів*, виникнення якого в минулому столітті пов'язано із ідеями гуманістичної філософії та освіти Дж. Дьюї, В. Х. Килпатріка, наразі набув значного поширення в педагогічних системах через органічне поєднання теоретичних знань і можливостей їх практичного застосування у спільній діяльності учнів / студентів. Із усього різноманіття видів навчальних

проектів під час реалізації змодельованої системи було використано практично орієнтовані та творчі проекти. Серед загальнодидактичних *проблемно-пошукових* методів застосовувались переважно методи проблемного викладу, евристичні та дослідницькі методи навчання. Методи *інтерактивної взаємодії* (співпраці, взаємонавчання) в системі формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, спрямовані на розвиток навичок колаборації, спілкування з іншими, критичного мислення тощо, були реалізовані під час налагодження цифрової комунікації, здійснення нетворкінгу, роботи в групах. Важливим було врахування принципів інтерактивного навчання, зокрема принципу відкритого зворотного зв'язку, довіри в спілкуванні, активності та рівності позицій здобувачів. Серед *творчих* методів найбільш ефективними в умовах цифрового освітнього середовища виявились методи творчого та критичного мислення, метод творчих завдань.

Сутність методу *цифрової візуалізації*, як одного із специфічних методів реалізації спроектованої системи, полягає у широкому використанні цифрової наочності, реалізованої засобами цифрового контенту. Візуалізація, як влучно зазначають О. Бабич та О. Семеніхіна, – це процес демонстрації навчального матеріалу, який вимагає не лише відтворення зорового образу, але й його конструювання [6]. Використання візуалізації забезпечує формування більш цілісних уявлень про поняття, сприяє більш міцному засвоєнню навчального матеріалу, розвиває емоційно-ціннісне відношення до отриманих знань, дозволяє інтенсифікувати освітній процес, формує полісенсорне сприйняття навчальної інформації (Л. Білоусова, Н. Житенева [17], Н. Воронова [106], Л. Гаврілова, Ю. Соколова [113], С. Лазоренко [214], О. Семеніхіна [374] та ін.). Наразі візуалізація реалізується низкою цифрових технологій і засобів, що дозволяє створювати засоби наочності в умовах цифрового освітнього середовища (як відкритого типу, яким є цифровий портал „Початкова школа:

навчання впродовж життя”, так і закритого, до якого належать професійно зорієнтовані дистанційні курси, розроблені на LMS-платформі Moodle).

Метод *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) – метод предметно-мовного інтегрованого навчання демонструє сучасний підхід до інтеграції англійської мови та контенту інших предметних знань. Методисти наголошують, що на сьогодні першочерговим завданням є не вивчення іноземної мови, а формування ключових життєвих компетентностей: навчання впродовж життя, загальна культурна компетентність, планування професійного розвитку та життя в громадянському суспільстві тощо [576].

Упровадження методу CLIL набуло поширення в країнах західної Європи, досвід яких дозволяє визначити переваги цієї інноваційної методики. Серед позитивних рис слід визнати підвищення рівня мотивації до вивчення іноземної мови, формування вмінь спілкуватися іноземною мовою в професійному контексті, введення в штучно створені ситуації професійної комунікації, збагачення словникового запасу студентів, а також засвоєння професійної термінології.

Реалізацією цього методу в практиці підготовки майбутніх учителів англійської мови в Україні займається Британська Рада. Починаючи з 2016 року, в педагогічних вишах України введено інтегрований курс „Методика навчання іноземних мов” у межах проєкту „Шкільний учитель нового покоління”, викладання якого відбувається лише англійською мовою, що дозволяє вдосконалювати комунікативну компетентність студентів, а також рівень володіння студентами академічною англійською мовою та професійною термінологією, що цілком узгоджується із напрямом модернізації іншомовної освіти, що передбачає не лише засвоєння лінгвістичного матеріалу (фонетичного, лексичного, граматичного), а передусім формування вміння використовувати мовні засоби для реалізації професійних комунікативних цілей [445].

Досвід імплементації методу CLIL зарубіжними та вітчизняними методистами дозволяє виділити основні переваги інтегрованого навчання спеціальності та іноземної мови над традиційною методикою професійно орієнтованого навчання. У результаті формування фахової іншомовної компетентності відбувається здебільшого мимовільно, як продукт екстралінгвістичної діяльності. Це створює значно кращі умови для формування і розвитку мовленнєвих навичок і вмінь, тому що таке формування й розвиток стають цілком природними процесами.

Метод CLIL в системі формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи використовується під час вивчення дисциплін „Методика навчання іноземної мови (англ.)”, „Країнознавство”, „Англійська мова за професійним спрямуванням”.

TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) – метод набуття технологічно-предметно-педагогічних знань, який реалізується шляхом упровадження триєдиної знаннєвої моделі, що включає предметні знання, загальнопедагогічні знання та технологічні знання (M. Pierson) [597]. Актуальність запровадження цього методу у професійну підготовку майбутніх учителів науково обґрунтована іноземними дослідниками P. Mishra і M. Koehler, які надали пояснення його сутності в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій та комп’ютерних засобів навчання: „TPACK – це „поле” для перетину всіх необхідних учителю знань – знань сутності, компонентів та потенціалу різних технологій та методики їх використання в навчанні та викладанні” [582]. І хоча перші спроби запровадження TPACK методу були виявлені на початку 80-х років ХХ століття, активна фаза його розвитку та масового запровадження розпочалася на початку 2000-х років із розповсюдженням дистанційних форм навчання.

TPACK метод реалізується шляхом інтерактивного представлення навчального контенту в системах дистанційного навчання, зокрема LMS та CMS, із залученням широко спектру цифрових засобів – відео, зображення,

системи гіпертекстових посилань тощо. Набуття практичних умінь та досвіду використання цифрових технологій здійснюється шляхом залучення майбутніх учителів до виконання проєктних видів завдань щодо розроблення вебквестів, інтелектуальних карт, інтерактивних плакатів, цифрових коміксів, графічних наративів, що відповідають певній предметній тематиці, та проєктування шляхів використання створених ресурсів в змодельованих ситуаціях професійної діяльності. Активна навчальна діяльність студентів з використанням ТРАСК методу позитивно впливає на розвиток предметних, методичних, технологічних і технічних умінь та сприяє формуванню впевненості у використанні цифрових технологій в освітній та майбутній професійній діяльності [548].

Метод *e-портфоліо* є на сьогодні одним із затребуваних інструментів вимірювання результатів діяльності викладача закладу вищої освіти та офіційно затверджених методів сертифікації педагогічних працівників ЗЗСО (Н. Морзе, Л. Варченко-Троценко [262], Н. Житеньова [158]). За визначенням Н. Бахмат, портфоліо педагога – це „набір матеріалів, що демонструє вміння вчителя вирішувати завдання своєї професійної діяльності, обирати стратегію і тактику професійної поведінки та призначений для оцінки рівня професіонізму фахівця” [13, с. 9]. До того ж, метод портфоліо є ефективним інструментом оцінювання та самооцінювання сформованості професійної компетентності учителя, що визнано на рівні європейських стандартів до уніфікації професійних компетентностей майбутніх учителів іноземної мови [523].

Продемонструвати власні успіхи, значущі результати освітньої діяльності, надати інформацію про свої професійні та творчі досягнення, тобто зробити самопрезентацію для успішного працевлаштування – саме це стає кінцевою метою створення *e-портфоліо* (N. Strudler & K. Wetzel [612]). Вважаємо за доцільне використати рекомендації Н. Житеньовою щодо основних складників електронного портфоліо студента, до яких включено

особисту інформацію, результати навчання (есе, курсові роботи, проєкти, відгуки наукових керівників), науково-дослідної діяльності (тези конференцій, статті, нагороди), підсумки проходження практики, сертифікати, грамоти, листи подяки, що засвідчують інші особисті досягнення [158, с. 214]. Для формування власного портфоліо можна використовувати онлайн-сервіси, наприклад Vizualize.me (<http://vizualize.me>), CVmaker (<https://cvmkr.com>), Pathbrite (<http://pathbrite.com>), Resumup (<http://resumup.com>) та ін., які дозволяють імпортувати інформацію про себе з LinkedIn або Facebook, обрати шаблон із великої кількості запропонованих і створити якісне презентабельне е-портфоліо.

Оцінно-рефлексивний блок системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи пов'язаний із визначенням основних критеріїв та показників вимірювання рівнів сформованості досліджуваного педагогічного явища, добором методів діагностики та вивченням результатів впровадження змодельованої системи. Тож до нього увійшли критерії сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи (мотиваційний, знаннєвий, праксеологічний, діагностувально-аналітичний) з відповідними показниками, методи вимірювання (опитування, анкетування, тестування, спостереження, проєктна і творча діяльність), прогнозований результат – підвищення рівня цифрової культури майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта, спеціалізації – Англійська мова.

Отже, систему формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи було змодельовано як множину взаємопов'язаних блоків:

– концептуально-цільового, утвореного сукупністю та взаємодією мети й завдань, методологічних підходів, принципів, психолого-педагогічних теорій навчання;

- змістового, який вміщує визначення та структурування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи; навчально-методичне забезпечення, педагогічні умови реалізації спроектованої системи формування педагогічного феномена цифрової культури фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова);
- технологічного, до складу якого ввійшли засоби (дистанційні курси, цифрові освітні ресурси, навчальний посібник) та методи (загальнодидактичні та специфічні);
- оцінно-рефлексивного, що складається із критеріїв, показників, рівнів, діагностичного інструментарію вивчення цифрової культури майбутніх фахівців.

3.3. Навчально-методичне забезпечення системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови в початкових класах

3.3.1. Загально-методичний дистанційний курс „Методика навчання іноземної мови (англ.)” для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта

Для забезпечення формування двох компонентів цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи (здатність користуватися цифровими технологіями та цифрова творчість) було оновлено зміст дистанційного курсу „Методика навчання іноземної мови (англ.)” та запроваджено в практику підготовки студентів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта.

Загальною метою вивчення навчальної дисципліни є формування у здобувачів таких компетентностей та програмних результатів навчання, що визначені освітньою (освітньо-професійною) програмою підготовки здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти „Початкова освіта”, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 013 Початкова освіта. До переліку

спеціальних (фахових) компетентностей, яких мають набути здобувачі під час вивчення цієї навчальної дисципліни, належать інформаційно-цифрова та предметно-методична. Тобто вивчення цього курсу націлено на вирішення важливого завдання нашого дослідження щодо ознайомлення майбутніх учителів англійської мови початкової школи з цифровими технологіями, що можуть ефективно використовуватися в професійній діяльності, а також здатності до пошуку, оцінювання та використання електронних освітніх ресурсів для навчання англійської мови, розроблення й впровадження власних електронних (цифрових) освітніх ресурсів малих форм.

Проведений аналіз робочих програм і силабусів навчальної дисципліни „Методика навчання іноземної мови (англ.)” підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта вітчизняних закладів освіти, де представлено вибірковий блок „Англійська мова”, засвідчив, що в змісті навчальної дисципліни недостатню увагу приділено формуванню здатності майбутніх учителів англійської мови початкової школи свідомо використовувати та розробляти цифрові освітні ресурси методичного призначення. Наприклад, навчальна дисципліна „Шкільний курс англійської мови та методика його викладання” як обов’язковий освітній компонент ОП „Початкова освіта та англійська мова” Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (<https://u.to/4WFQGw>) не висвітлює в своєму змісті жодного аспекту, пов’язаного з формуванням інформаційно-цифрової компетентності вчителя англійської мови початкової школи; робоча програма курсу „Методика навчання іноземної мови” як нормативної дисципліни освітньо-професійної програми „Початкова освіта та іноземна мова” (<https://u.to/LWRQGw>) Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова у своєму змісті лише однієї з підтем торкається проблеми використання інформаційних технологій та інтернет ресурсів у навчанні іноземної мови; до змісту навчальної дисципліни „Методика навчання іноземної мови”

(<https://drive.google.com/file/d/1AvyG0hrHqdBm8hXnVtuBi4P1W3tXGpqi/view?usp=sharing>), що входить до переліку обов'язкових компонентів „Початкова освіта та мова і література (англійська)” Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, включено тему „Інформаційно-комунікаційні технології розвитку іншомовної мовленнєвої комунікативної компетентності”, у той самий час, до переліку вибіркового дисциплін цієї освітньої програми включено курс „Технології навчання іноземної мови у професійній діяльності вчителя”; серед обов'язкових компонентів ОП „Початкова освіта” Бердянського державного педагогічного університету (<https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Fayl-4.pdf>) представлено навчальну дисципліну „Методика навчання іноземної мови з практикумом”, що не передбачає занурення здобувачів у проблеми інформатизації іншомовної освіти; у змісті робочої програми „Методика навчання молодших школярів іншомовного спілкування в умовах НУШ” (<https://drive.google.com/file/d/1JQsJuJvlZkG6T8Vw35c5wvSO0oAMUQS2/view>), що входить до ОП „Початкова освіта” Національного університету „Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка (<https://cutt.ly/abcrh9D>) як вибіркова дисципліна, зазначено, що результатом вивчення цієї навчальної дисципліни є розвиток умінь використовувати інноваційні педагогічні технології з розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи, проте не уточнено, на яких саме технологіях акцентовано увагу.

Отже, з огляду на проведений аналіз робочих програм навчальних дисциплін методичного спрямування, що входять до складу як обов'язкових, так і вибіркового освітніх компонентів, ми можемо стверджувати, що лише в кількох із них узагальнено висвітлено питання цифровізації процесу навчання іноземних мов, наявними є також програми, що не надають жодних уявлень здобувачам про сучасний стан цифрової трансформації іншомовної освіти. Усе вище зазначене доводить, що проблемі розроблення та використання

цифрових технологій та цифрової творчості не приділено належної уваги у професійній підготовці майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

На наше глибоке переконання, різні аспекти цифровізації навчання англійської мови в початкових класах, мають бути інтегровані в усі теми, що становлять зміст навчання курсу „Методика навчання іноземної мови (англ.)”, що входить до переліку освітніх компонентів освітньої програми бакалаврського рівня вищої освіти (серед обов’язкових ОК), оскільки вона спрямована на формування окремих загальних та спеціальних (фахових) компетентностей учителя початкової школи, визначених в стандарті вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка бакалаврського рівня. До того ж, вивчення вказаної навчальної дисципліни має цифровий супровід у вигляді дистанційного курсу, що розміщено на LMS-платформі Moodle ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” (<http://ddpu.edu.ua:9090/moodle/course/view.php?id=1267>), що дозволяє майбутнім фахівцям набути практичних навичок ефективного використання цифрових технологій в освітньому процесі початкової школи (рис. 3.2).

Висвітливо докладно аспекти, що безпосередньо пов’язані з використанням цифрових технологій та цифрової творчості майбутніх учителів англійської мови початкової школи, у структурі дистанційного курсу „Методика навчання іноземної мови (англ.)”, змістове наповнення його лекційних та практичних занять, завдань для самостійної роботи студентів тощо (силабус та робоча програма дисципліни подані в додатках В, Г).

Методика навчання іноземної мови (англ.)

На головну ► Мої курси ► Факультет початкової, технологічної та професійної освіти ► кафедра теорії і практики початкової освіти ► МНІМ



Узято з <https://nus.org.ua/articles/metodychni-rekomendatsiyi-z-inozemnyh-mov-dlya-pilotnyh-shkil/>

-  Автори дистанційного курсу
-  Консультації

Консультування з будь-яких питань, що стосуються освітнього процесу, відбуватиметься щосереди з 10:00 по 14:00.
Посилання на онлайн-зустріч meet.google.com/tpy-afky-xah
-  Глосарій
-  Підсумковий тест
-  Оцінювання результатів навчання
-  Посилання на опитувальник

Опитування обов'язково мають пройти усі студенти. У ньому немає правильних або неправильних відповідей, лише Ваше ставлення та думки щодо запровадження дистанційного навчання.
-  Онлайн заняття групи ДОПО 4 курс

Рис. 3.2. Головна сторінка дистанційного курсу „Методика навчання іноземної мови (англ.)” в Moodle ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”

Курс розроблений для забезпечення дистанційного супроводу навчальної дисципліни „Методика навчання іноземної мови (англ.)” підготовки студентів бакалаврського рівня вищої освіти у 7-му семестрі. На опанування дисципліною відведено 120 годин / 4 кредити ЄКТС (62 годин контактних: 24 години онлайн-лекцій та 34 години онлайн практичних занять; 58 годин самостійної роботи). Курс завершується заліком у формі виконання проєктного завдання.

За результатами вивчення курсу в студентів мають бути сформовані такі компетентності:

загальні:

– здатність до пошуку, критичного аналізу, перетворення інформаційних даних, їх розповсюдження з різних джерел;

– здатність застосовувати цифрових технологій для вирішення професійних завдань, цифрової творчості та саморозвитку;

спеціальні:

– здатність до опанування нових предметних та методичних знань для ефективного навчання англійської мови відповідно до сучасних тенденцій розвитку іншомовної освіти;

– здатність демонструвати навички нормативного літературного мовлення в сферах особистої, професійної та професійно-цифрової комунікації, вибудовувати стратегії власної професійно-комунікативної поведінки;

– здатність опрацьовувати джерела нормативної інформації та реалізовувати цілі та завдання предмета „Англійська мова” на практиці відповідно до Концепції „Нова українська школа”, Державного стандарту початкової освіти, типових освітніх програм для початкової школи тощо;

– здатність виконувати інформатично-технологічну діяльність, зокрема ставити цілі цифрового освітнього продукту іншомовного призначення, використовувати наявні або розробляти нові технології створення освітнього цифрового контенту, тестування продукту на відповідність до певних освітніх цілей;

– здатність опановувати сучасні методичні знання щодо формування предметних та наскрізних компетентностей молодших школярів, включаючи запровадження цифрових технологій навчання іноземної мови в молодшому шкільному віці, та реалізація набутих умінь та навичок методичної діяльності на практиці.

Передумовами вивчення навчальної дисципліни „Методика навчання іноземної мови (англ.)” є набуті раніше знання з навчальних дисциплін, що є суміжними з курсом методики, а саме: „Вступ до спеціальності”, „Педагогіка”, „Психологія”, „Методика викладання української мови”, „Практика усного та

писемного мовлення (англ.)”, унаслідок чого у здобувачів сформовано такі компетентності та результати навчання:

– *психологічна компетентність* – знання основних психофізіологічних особливостей молодших школярів, які сприяють організації раннього навчання англійської мови в початковій школі;

– *загальнопедагогічна компетентність* – знання основних компонентів, принципів навчання, методів, прийомів та засобів навчання у початковій школі, сформованість загальних навичок організації діяльності на уроці, здатність до самостійного опрацювання навчально-методичних посібників, книг для вчителя та різноманітних освітніх ресурсів;

– *мовна компетентність (фонетична, лексична, граматична)* – здатність до коректного оформлення власного мовлення, що базується на складній та динамічній взаємодії артикуляційних, інтонаційних, лексичних, граматичних знань, умінь, навичок та усвідомленості.

У змісті навчальної дисципліни „Методика навчання іноземної мови (англ.)” було оновлено такі аспекти:

1) основні тенденції цифровізації іншомовної освіти та вимог що висувуються до професійної підготовки вчителя англійської мови початкової школи;

2) наявні цифрові технології навчання англійської мови дітей молодшого шкільного віку, цифрові сервіси для продукування власних цифрових ресурсів;

3) відкриті електронні освітні ресурси навчання англійської мови в початковій школі;

4) можливості використання цифрових ресурсів для власного професійного зростання.

Вищезазначені аспекти було наскрізно інтегровано в зміст навчальної дисципліни та вплинуло також на вибір методів освітньої діяльності під час

засвоєння теоретичного та практичного блоків, а також виконання завдань для самостійної роботи.

Теоретична частина націлена на ознайомлення студентів з актуальною науковою та науково-методичною інформацією щодо нормативно-правового забезпечення процесів цифровізації освіти, введено низку ключових понять „цифрові технології”, „цифрові ресурси”, „Інформаційно-цифрова компетентність”, „цифрові навички”, „дистанційне навчання”, „засоби цифрового навчання”, „цифрова творчість”. Зазначимо, що теоретичний матеріал лекційного заняття розроблено за допомогою опції „Урок” LMS-платформи Moodle, яка дозволяє логічно структурувати матеріал, представивши його у вигляді HTML-сторінок з активними гіперпосиланнями на глосарій курсу. Кожне питання лекційного блоку було викладено стисло та узагальнено, що представлено в значній кількості таблиць, презентацій та інфографіки та відповідає сучасним вимогам щодо технології розроблення дистанційних курсів та особливостей „кліпового” мислення сучасної молоді.

До змісту *практичних занять* в дистанційному курсі „Методика навчання іноземної мови (англ.)” введено завдання для розвитку навичок свідомого та ефективного використання цифрових освітніх ресурсів для організації навчання англійської мови в початковій школі, що включають:

- вебресурси для організації дистанційного навчання – Moodle, Google Classroom, Google Meet, Zoom, BigBlueButton, Microsoft Teams;
- хмарні сервіси Google, Microsoft Teams;
- цифрові ресурси, що знаходяться у відкритому доступі, зокрема ті, що пропонуються міжнародними організаціями Oxford University Press, British Council, Cambridge University Press;
- цифрові сервіси розробки освітніх ресурсів тощо.

Доцільно також відзначити, практичні завдання проводяться в синхронному та асинхронному режимах. Асинхронні заняття розроблені за допомогою опції „Завдання”.

До завдань *самостійної роботи* включено виконання творчих проєктів, результатом яких є розроблення цифрових освітніх ресурсів (коміксів, інтерактивних плакатів, інфографіки, мультимедійних презентацій, що відповідають тематиці курсу), узагальнення правил поведження в цифровому середовищі для молодших школярів.

Оновлення змісту навчальної дисципліни „Методика навчання іноземної мови (англ.)” та створення її цифрового супроводу позитивно вплинуло на формування двох компонентів цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи: мотиваційно-аксіологічного та технологічного.

3.3.2. Дистанційні курси професійної спрямованості („Країнознавство”, „Англійська мова за професійним спрямуванням”)

Для забезпечення формування складників цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи (уміння використовувати цифрові технології, уміння створювати й використовувати цифровий контент, здатність до цифрової творчості) було оновлено зміст та методи навчання дисциплін „Країнознавство” (див. додатки Д, Е) та „Англійська мова за професійним спрямуванням”.

Навчальна дисципліна „Англійська мова за професійним спрямуванням” є обов’язковим освітнім компонентом освітньої програми „Початкова освіта” підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”, що має на меті підвищити рівень володіння фаховою англійською мовою, формування здатності користуватися англійською мовою в усній та писемній формі в комунікативних ситуаціях професійної сфери, формування здатності до опрацювання різних інформаційних джерел та медіатекстів для отримання новітньої фахової інформації.

Навчальна дисципліна „Країнознавство” входить до вибіркових освітніх компонентів компонентом освітньої програми „Початкова освіта” підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”, що пропонується здобувачам з метою підвищення рівня володіння мовною, комунікативною та соціокультурної компетентностями шляхом набуття фонових знань, ознайомлення з національними реаліями англomовних країн, соціокультурної інформацією з різних цифрових інформаційних джерел та побудови стратегії поведінки в англomовному суспільстві.

Тобто, вивчення цих навчальних дисциплін, завданнями яких є формування вмінь до пошуку, критичного аналізу, перетворення та розповсюдження інформації з різних цифрових джерел, дозволить вирішити одне з актуальних завдань нашого дослідження, а саме формування грамотності у використанні інформаційних джерел та медіаконтенту.

Аналіз робочих навчальних програм навчальних дисциплін „Англійська мова за професійним спрямуванням”, що міститься в освітніх (освітньо-професійних) програмах „Початкова освіта” підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта в інших педагогічних університетах дозволив виявити, що в змісті цих програм аспекти формування медійної та інформаційної грамотності залишаються поза увагою авторів. Так, навчальна дисципліна „Іноземна мова (за професійним спрямуванням) (англійська)” (<http://dspu.edu.ua/pedagogical/wp-content/uploads/2016/10/zpn.-01-inozemna-mova-za-profesijnym-spryamuvannyam.rar>) у складі ОП „Початкова освіта та англійська мова” Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (<https://u.to/4WFQGw>) вміщує самостійні завдання, що вимагають від здобувачів опрацювання англomовних інформаційних джерел, однак програма не зорієнтована на формування грамотності здобувачів у використанні

інформаційного та медіаконтенту. У змісті силабусу навчальної дисципліни „Іноземна мова” (https://drive.google.com/file/d/1qZj9kLq7Ms-o66FuZEMHITcN1198_zbT/view), що входить до обов’язкових освітніх компонентів ОП „Початкова освіта” Національного університету „Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка (<https://cutt.ly/abcrh9D>), зазначено, що формується здатність опрацьовувати інформацію з різних ресурсів та дотримання норм про авторські права шляхом належного оформлення посилань на використані джерела інформації, проте, не уточнено, на яких саме джерелах інформації акцентує увагу автор і у який спосіб формується інформаційна та медіаграмотність майбутніх учителів.

Навчальні дисципліни країнознавчої тематики в усіх закладах вищої освіти, що спеціалізуються на професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, мають значний потенціал у формуванні інформаційної, у тому числі цифрової, грамотності майбутніх учителів. Проте, на практиці це відбувається не завжди. Так у курсі „Лінгвокраїнознавство” (<https://drive.google.com/file/d/1q8pkQHmvi-I3IbXpMgX11F6QyWjryZTL/view>), що є вибірковою дисципліною ОП „Початкова освіта” Національного університету „Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка (<https://cutt.ly/abcrh9D>), серед результатів навчання заплановано удосконалення медіаграмотності здобувачів через аналіз лінгвокраїнознавчої інформації; Глухівський національний педагогічний університету імені Олександра Довженка пропонує „Лінгвокраїнознавство англomовних країн” (https://drive.google.com/file/d/1-AQeW8Fhm3Pt5WQDIo1AdCeyaJ6_42x/view) у переліку загальноуніверситетських дисциплін, при цьому однією із компетентностей у результаті вивчення курсу є здатність до опрацювання інформації з різних джерел, однак не визначеними є джерела інформації та методи роботи, які вплинуть на формування цієї здатності. Тож можна засвідчити, що у переважній більшості під час вивчення навчальних дисциплін професійної

спрямованості („Країнознавство”, „Іноземна мова за професійним спрямуванням”) автори робочих програм планують формування здатності працювати з інформаційними джерелами, однак, недостатньо уваги приділяється формуванню грамотності у використанні інформаційного та медіаконтенту. Ми вважаємо, що саме ці дисципліни, до змісту яких може бути включено іншомовний цифровий контент, мають значний потенціал для формування інформаційної та медіаграмотності, оскільки під час вивчення англійських курсів студенти звертаються до опрацювання різних медіатекстів та цифрового контенту, що вимагає їхнього критичного аналізу та сприйняття, інтерпретації, а також створення власного контенту, що відповідає одній із загальних компетентностей (ЗК-6) стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка бакалаврського рівня.

Вивчення навчальної дисципліни професійної спрямованості „Країнознавство” та „Англійська мова за професійним спрямуванням” може відбуватися в змішаному або дистанційному форматі, особливого значення для нашого дослідження набуває методичне забезпечення у вигляді дистанційних курсів, оскільки в межах реалізації освітньої діяльності саме в умовах дистанційного навчання студенти опановують уміння здійснювати пошук необхідної інформації з різних цифрових медіа, трансформувати її, змінювати обсяг та форму подальшого пред’явлення; розуміти цілі інформаційного контенту та можливі спроби впливу на реципієнта, аргументувати власні висловлювання та сприймати альтернативні точки зору.

Охарактеризуємо ті компоненти дистанційних курсів „Країнознавство” та „Англійська мова за професійним спрямуванням”, які було оновлено відповідно до сучасних вимог цифровізації освіти, зокрема, осучаснено змістове наповнення лекційних та практичних занять, завдань для самостійної діяльності, а також технології та ресурси.

Дистанційний курс „Країнознавство” пропонується майбутнім учителям англійської мови початкової школи у складі вибіркового компонента ОП

„Початкова освіти” підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Курс розроблено на LMS-платформі Moodle ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” (<http://ddpu.edu.ua:9090/moodle/course/view.php?id=33>). Дистанційний курс розраховано на п’ять тем. Кожна тема містить такі компоненти: теоретичний блок (лекції), практичний блок (практичні завдання), завдання для самостійної роботи.

До теоретичного блоку дистанційного курсу „Країнознавство” включено лекційний матеріал, який містить посилання на відкриті цифрові медіа (подкасти, новинні ресурси, блоги тощо), що розширюють обсяг навчального матеріалу з теми та вимагають від здобувачів його критичного оцінювання, інтерпретування, висловлення та аргументації власної думки (рис. 3.3). Наприклад, до таких цифрових медіа належать:

– вебсторінки англomовних новинних ресурсів BBC News (<https://www.bbc.com/news>), CNN News (<https://edition.cnn.com/>), Google News (<https://news.google.com/>), the Washington Times (<http://www.washtimes.com/>);

– добірка подкастів British History Podcast (<https://www.thebritishhistorypodcast.com/chapter-one/>), Podcasts in the UK (<https://www.radio-uk.co.uk/podcasts>) та ін.;

– блоги Find Your Great Britain (<https://www.visitbritain.com/gb/en/things-to-do-blog>); The United Kingdom (<https://handluggageonly.co.uk/tag/united-kingdom/>) та ін.;

– YouTube канали Opportunities in Britain (<https://www.youtube.com/watch?v=8jvrGR2w0OI>); Where Did the Celts Come from? (<https://www.youtube.com/watch?v=KqvdRN7gnWQ>) та ін.

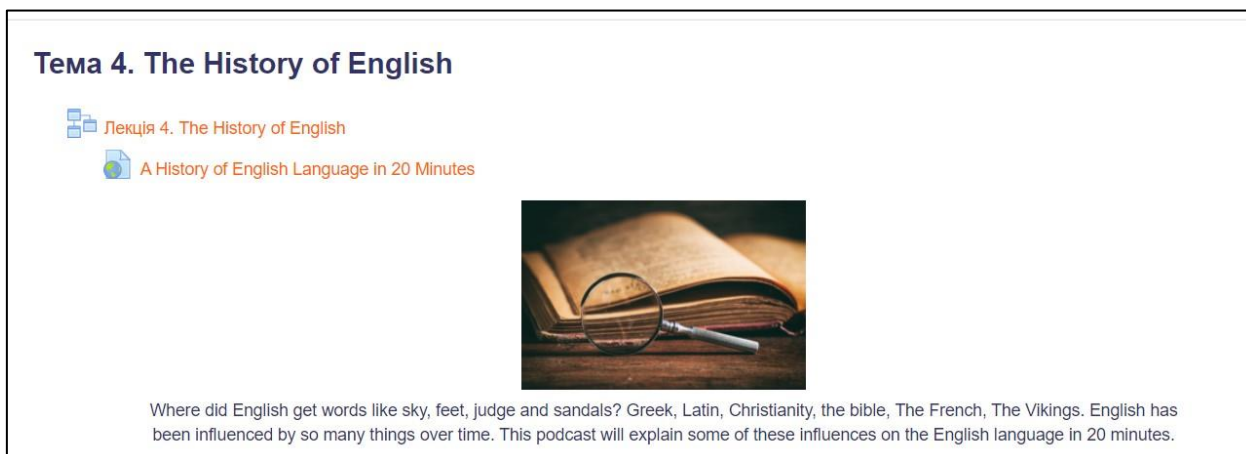


Рис. 3.3. Скріншот теоретичного блоку дистанційного курсу „Країнознавство” з подкастом на тему „Історія англійської мови”

Практичні завдання дистанційного курсу включають цілу низку активностей, необхідних для формування грамотності у використанні інформаційного та медіаконтенту:

- пошук та добір інформації з надійних джерел за однією із тем;
- ранжування інформації з різних цифрових медіа за рівнем достовірності та значущості;
- ознайомлення зі змістом YouTube каналів, які пропонують відеоконтент країнознавчої тематики та підготовка анонсу кількох відео фрагментів;
- опрацювання інформації з недостовірних цифрових медіа з метою її виправлення або уточнення;
- опрацювання інформації з різних джерел для її подальшого узагальнення з використанням онлайн-сервісів.

Варто також зазначити, що практичні завдання, які базуються на використанні означених медіазасобів позитивно позначаються на формуванні вмінь критично аналізувати, порівнювати, узагальнювати інформацію, формування культури взаємодії з цифровим медіаконтентом. Взаємодія з інформаційними ресурсами різного типу підвищує рівень сформованості англомовної комунікативної компетентності у письмі, читанні, аудіюванні,

говорінні, збільшує обсяги реального словникового запасу, надає можливість ознайомитися з особливостями мовленнєвої поведінки та культурою англomовних країн через опрацювання автентичних інформаційних джерел.

Серед завдань *самостійної роботи* перевага надається виконанню проєктів, кінцевим продуктом яких має бути цифровий ресурс за тематикою курсу. Однією із головних вимог до створення таких ресурсів є вибір достовірних інформаційних джерел, оформлення посилань на джерела інформації, застосування творчого підходу до оформлення результатів власної діяльності.

Дистанційний курс „Англійська мова за професійним спрямуванням” пропонується майбутнім учителям англійської мови початкової школи як нормативна дисципліна ОП „Початкова освіти” підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Курс розроблено на LMS-платформі Moodle ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” (<http://ddpu.edu.ua:9090/moodle/course/view.php?id=1769>). Курс є практико-орієнтованим, тому до складу його компонентів входять практичні завдання та завдання для самостійної роботи.

Сучасною тенденцією вивчення іноземної мови є встановлення тісного зв'язку з реальними життєвими умовами. Це означає, що вивчення іноземної мови для професійного спрямування має підготувати майбутніх учителів до практичного використання її в професійній діяльності, під час організації професійної комунікації в інтернеті та опрацювання навчально-методичних та наукових джерел. У контексті такої тенденції до змісту навчальної дисципліни додано теми, що безпосередньо стосуються питань цифрової культури, а саме: цифрової комунікації в професійній діяльності вчителя англійської мови початкової школи, цифровізації іншомовної освіти на початковому ступені навчання, реалізації концепції Нової української школи та інші. Ці тематичні блоки поглиблюють знання майбутніх учителів англійської мови початкової

школи про сучасні цифрові медіа, визначити їхнє значення для виховання молоді, узагальнити їхній позитивний негативний вплив, удосконалять уміння студентів щодо пошуку та опрацювання англomовних джерел, що містять актуальну та достовірну інформацію про реформування системи освіти в Україні тощо.

Тож, оновлення змісту навчальної дисципліни „Англійська мова за професійним спрямуванням”, розширення спектру медіазасобів, долучення студентів до проходження масового відкритого онлайн-курсу „Англійська мова для медіаграмотності” орієнтовано на підвищення рівня сформованості компонента цифрової культури вчителя англійської мови початкової школи – грамотності у використанні інформаційного та медіаконтенту.

3.3.3. Дистанційний курс „Цифрова комунікація в освіті”

Для забезпечення формування таких складників цифрової культури майбутніх учителів англійської мови в початкових класах як усвідомлення цінностей цифрової комунікації, особливостей її організації та здійснення, розвиток навичок комунікативної поведінки в цифровому середовищі та нетикету, нетворкінгу було створено і впроваджено в професійну підготовку майбутніх фахівців дистанційний курс „Цифрова комунікація в освіті”. Курс розроблявся в рамках проєкту Jean Monnet Module програми Erasmus+ (620354-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE) „Ukraine – EU: Intercultural Communication in Education” / „Україна – ЄС: міжкультурна комунікація в освіті”. В загальному контексті проєкту ERASMUS+ дистанційний курс „Цифрова комунікація в освіті” створено з метою *надання теоретичних знань та практичних навичок з академічної міжкультурної комунікації в умовах цифрового середовища*. Тобто, вивчення цього курсу, як складника вибіркового курсу „Міжкультурні комунікаційні студії”, вирішувало актуальне для нашого дослідження завдання опанування різних форм цифрової комунікації: освітньої, наукової, формальної, неформальної та ін.

В сучасній системі підготовки фахівців спеціальності 013 Початкова освіта, як довів аналіз чинних освітніх програм бакалаврського рівня вищої освіти вітчизняних ЗВО, дисципліни, пов'язані із використанням цифрових технологій, зокрема із питаннями цифрової комунікації, практично відсутні. Зазвичай пропонуються освітні компоненти, які надають загальне уявлення про використання ІК технологій в початковій школі або сучасні інформаційні технології в цілому. Наприклад, „Інформаційно-комунікаційні технології в галузі початкової освіти” як обов’язкова дисципліна, „Інформатика та ІКТ” як вибіркова дисципліна в ОП „Початкова освіта. Дошкільна освіта” Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (<https://cutt.ly/Dbx49rM>); загальний курс „Нові інформаційні технології навчання та ТЗН”, що входить до переліку обов’язкових компонентів освітньо-професійної програми „Початкова освіта та мова і література (англійська)” Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (<https://cutt.ly/ubx5FFe>); „Сучасні інформаційні технології” як обов’язкова дисципліна освітньої програми „Початкова освіта та іноземна мова” НПУ імені М. П. Драгоманова (<https://cutt.ly/fbcemp9>); „Сучасні інформаційні технології” та „Технології дистанційного навчання”, що входять до переліку обов’язкових освітніх компонентів ОП „Початкова освіта” Бердянського державного педагогічного університету (<https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Fayl-4.pdf>); „Сучасні інформаційні технології навчання” як обов’язкова дисципліна ОП „Початкова освіта” Національного університету „Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка (<https://cutt.ly/abcrh9D>) та ін.

Отже, більшість освітніх програм зі спеціальності 013 Початкова освіта (у тому числі такі, що мають спеціалізацію – Англійська мова) вміщують обов’язкову освітню компоненту „Сучасні інформаційні технології”, яка надає лише загальне уявлення про реальний стан цифровізації освіти, не має професійного спрямування на початкову школу (як свідчить огляд силабусів

або навчальних програм дисциплін), тож питання цифрової комунікації, нетикету й нетворкінгу залишаються поза увагою здобувачів освіти.

На нашу думку дисципліна, спрямована на формування умінь і навичок цифрової комунікації майбутніх учителів початкової школи, обов'язково має бути в переліку освітніх компонент освітньої програми бакалаврського рівня вищої освіти (серед вибіркових ОК), оскільки вона спрямована на формування окремих загальних та спеціальних (фахових) компетентностей учителя початкової школи, визначених в стандарті вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка бакалаврського рівня – здатності до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел (ЗК-6), здатності спілкуватися державною та іноземною мовами як усно, так і письмово (СК-1), здатності орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати відкриті ресурси, інформаційно-комунікаційні та цифрові технології, оперувати ними в професійній діяльності (СК-2), здатності управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організовувати їхню пізнавальну діяльність (СК-4), здатності доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід та аргументувати їх на засадах партнерської взаємодії в умовах початкової школи (СК-12). Крім того, дисципліна „Цифрова комунікація в освіті” спрямована на практичну допомогу майбутньому вчителю працювати в умовах цифрового суспільства.

Курс „Цифрова комунікація в освіті” розроблений для викладання виключно в дистанційній формі, оскільки він спрямований на забезпечення навичок комунікативної поведінки в цифровому середовищі та нетикету, а також здійснення цифрової комунікації і нетворкінгу (рис. 3.4).


Цифрова комунікація в освіті

На головну ► Мої курси ► Факультет початкової, технологічної та професійної освіти ► кафедра теорії і практики початкової освіти

НАВІГАЦІЯ

На головну

- ▀ Моя домашня
- ▀ Сторінки сайту
- ▀ Мій профіль
- ▀ Поточний курс
 - ▾ ЦМК
 - ▀ Учасники
 - ▀ Значки
 - ▀ Загальне
 - ▀ 1. Академічна комунікація в умовах цифровізації ос...
 - ▀ 2. Цифрові сервіси освітньої комунікації
- ▀ Мої курси



Курс присвячений опануванню навичок академічного спілкування з міжнародною аудиторією за допомогою цифрових інструментів

Рис. 3.4. Головна сторінка дистанційного курсу „Цифрова комунікація в освіті”

Висвітливо докладно структуру дистанційного курсу „Цифрова комунікація в освіті”, змістове наповнення його лекційних та практичних занять, завдань для самостійної роботи студентів тощо (див. додатки А, Б).

Дистанційний курс „Цифрова комунікація в освіті” у складі вибіркової дисципліни „Міжкультурні комунікаційні студії”, розробленої в рамках проєкту Jean Monnet Module програми Erasmus+ (620354-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE) „Ukraine – EU: Intercultural Communication in Education” / „Україна – ЄС: міжкультурна комунікація в освіті”, пропонується для майбутніх учителів англійської мови в початкових класах на бакалаврському рівні вищої освіти. На опанування дистанційного курсу відводиться 30 годин / 1 кредит ЄКТС (12 годин контактних: 4 години онлайн-лекцій та 8 годин онлайн практичних занять; 18 годин самостійної роботи). Курс завершується заліком у формі тестового контролю.

Компетентності, що мають бути сформовані за результатами вивчення курсу, очікувані результати навчання та попередньо набуті здобувачами компетентності докладно представлені в робочій навчальній програмі та

силабусі навчальної дисципліни „Цифрова комунікація в освіті” (див. додатки Ж, И). Загальні та спеціальні компетентності співвідносяться із ключовими, визначеними Європейськими еталонними рамками (Key Competences for LifeLong Learning [529; 499]), адаптованими в Законі України „Про освіту” [345], а також компетентностями, сформульованими в стандарті вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка бакалаврського рівня [399].

Курс складається із двох тем, розділених на підтеми:

Тема 1. Академічна комунікація в умовах цифровізації освіти

1) Нормативно-правове й законодавче закріплення процесів цифровізації освіти. Поняття „електронна комунікація”, „Інтернет комунікація”, „вебкомунікація”, „комунікація, опосередкована комп’ютером” (computer mediated communication).

2) Переваги цифрової комунікації. New Media. Вплив засобів цифрової комунікації на міжкультурне спілкування.

3) Основні форми цифрової освітньої комунікації. Наукова електронна стаття: специфіка жанру.

4) Цифровий етикет: поведінка в онлайн-спілкуванні.

Тема 2. Цифрові сервіси освітньої комунікації.

1) Відкрита освіта як необхідна умова здійснення академічної комунікації в цифровому освітньому середовищі. Відкриті курси (МООС).

2) Онлайн-сервіси для організації вебінарів, інтернет конференцій та здійснення онлайн-навчання (Skype, ZOOM, Google Meet).

3) Онлайн-ресурси для створення навчального контенту. Інтерактивні презентації, інтерактивне відео (онлайн-сервіси Genially, Learnis, Pictochart, Google Slides, Prezi, Canva). Інтерактивні плакати (Padlet, Glogster). Інтелектуальні карти (Mindmeister).

4) Онлайн-інструменти для організації зворотного зв’язку (ресурси Mentimeter та Slido).

У загальному блоці дистанційного курсу „Цифрова комунікація в освіті” розміщено його силабус та робочу програму для детального ознайомлення здобувачів із тематикою, видами контролю, оцінюванням завдань тощо. Загальний блок вміщує глосарій (більше 100 термінів) із основними поняттями в галузі цифрової комунікації та різних аспектів цифровізації освіти.

Дистанційний курс складається традиційно із надання теоретичних відомостей, практичного їх опрацювання, виконання завдань самостійної роботи, контролю та оцінювання набутих знань і умінь.

Теоретична частина має на меті надання здобувачам необхідної наукової та науково-методичної інформації з питань нормативно-правового й законодавчого закріплення процесів цифровізації освіти, розглядається низка ключових понять курсу, серед яких „електронна комунікація”, „інтернет-комунікація”, „вебкомунікація”, „комунікація, опосередкована комп’ютером”. Відзначимо, що теоретичний матеріал викладено стисло, значна кількість теорії узагальнена у вигляді таблиць та інфографіки, що відповідає особливостям сучасного „кліпового” мислення молоді (рис. 3.5).

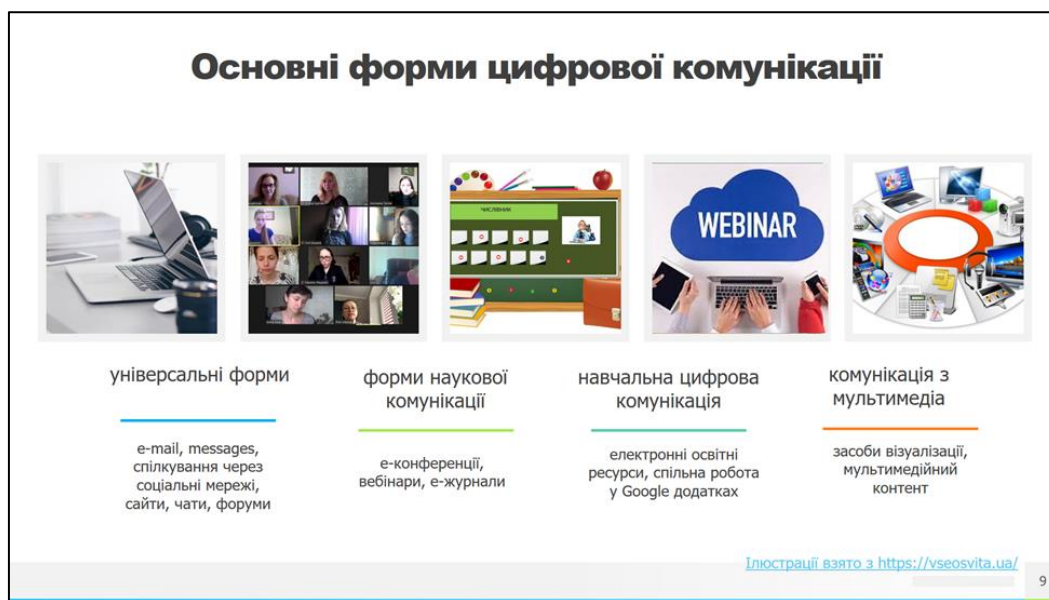


Рис. 3.5. Узагальнене подання інформації на лекціях в дистанційному курсі „Цифрова комунікація в освіті” (один із слайдів інтерактивної презентації до теми 1 „Академічна комунікація в умовах цифровізації освіти”)

Крім того, майбутні вчителів початкових класів знайомляться із онлайн-інструментами та програмами для комунікації в умовах цифрового середовища, вивчають форми цифрової освітньої комунікації, зокрема розглядають специфіку жанру наукової електронної статті. Доцільно відзначити, що лекційний матеріал подається під час онлайн-зустрічей зі студентами, коли для ефективної роботи викладачем організовано активну цифрову взаємодію: впродовж 40-хвилинного заняття здобувачі занурюються в цифрову комунікацію завдяки залученню додаткових ресурсів (складають „хмарку слів” та проходять опитування в програмі Mentimeter, розміщують відповіді на онлайн-дошках Jamboard та Padlet, пишуть повідомлення в чаті та ін.) (рис. 3.6). Для унаочнення теоретичного матеріалу використовується й форма мультимедійної презентації, проте слайди побудовані з урахуванням сучасних вимог (мінімум тексту, максимум інфографіки).

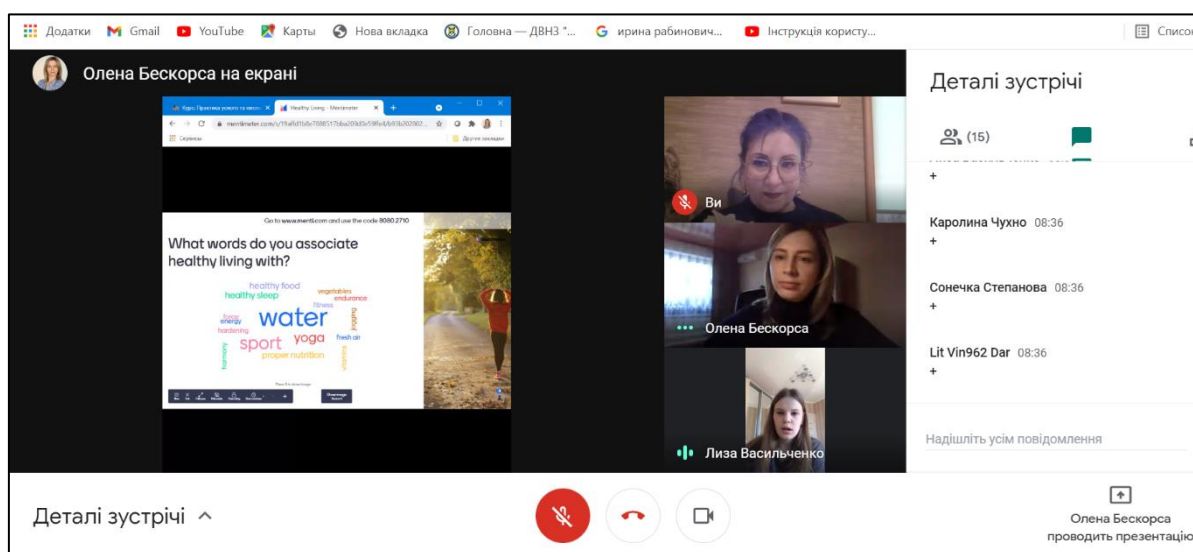


Рис. 3.6. Screenshot лекції з курсу „Цифрова комунікація в освіті” (на екрані „хмарка слів” в програмі Mentimeter з тематики уроків англійської мови в початковій школі, а також комунікація в чаті)

До змісту *практичних занять* в дистанційному курсі „Цифрова комунікація в освіті” включено опрацювання онлайн-сервісів та програм для реалізації цифрової комунікації (Skype, ZOOM, Google Meet для організації

вебінарів, інтернет конференцій та здійснення онлайн-навчання; власне робота в цих сервісах, ознайомлення зі специфікою електронних наукових видань та інноваціями в академічній цифровій комунікації.

Кожне практичне заняття проводиться в онлайн-форматі і традиційно складається із обговорення актуальних теоретичних питань на основі аналізу запропонованих наукових джерел та інтернет ресурсів, виконання практичних завдань на занятті, та завдань для самостійного опрацювання здобувачами у вільний час.

Уведення дистанційного курсу „Цифрова комунікація в освіті” дозволило уможливити ефективне формування двох компонентів цифрової культури майбутніх учителів англійської мови в початкових класах: комунікативної поведінки в цифровому середовищі та нетикету, а також цифрової комунікації і нетворкінгу).

3.3.4. Цифровий портал „Початкова школа: навчання впродовж життя” як цифрове середовище професійної підготовки майбутніх фахівців в системі формування цифрової культури

До навчально методичного забезпечення системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови в початкових класах увійшов цифровий портал кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” „Початкова школа: навчання впродовж життя”, що був розроблений як цифрове середовище професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (усіх спеціалізацій, що пропонуються для здобувачів цієї спеціальності у виші) і став відкритим цифровим простором для реалізації спроектованої системи.

Цифровий портал „Початкова школа: навчання впродовж життя” було створено як цифровий простір для викладання та висвітлення результатів наукових пошуків, як інтуїтивно зрозумілу освітню платформу для віртуального навчання майбутніх учителів початкових класів, на якій

організовується та проводяться заходи з навчального та наукового спілкування, відбувається ефективна співпраця між науковцями, викладачами, студентами інших університетів, шкільними вчителями, стейкхолдерами та роботодавцями освітньої програми 013 Початкова освіта (рис. 3.7).

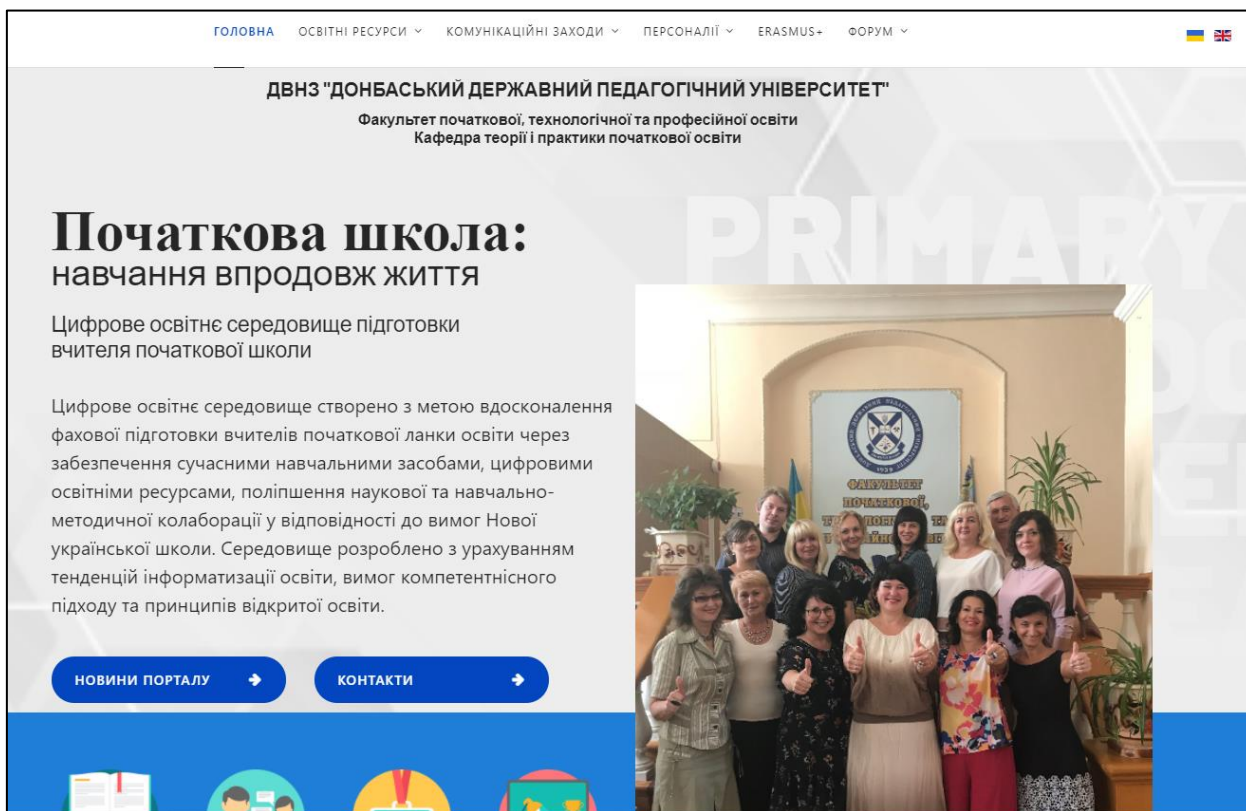


Рис. 3.7. Головна сторінка цифрового порталу „Початкова школа: навчання впродовж життя”

Для розробки порталу ключове значення мали сучасні концепції відкритої освіти, електронних освітніх ресурсів, а також концепція цифрового освітнього середовища нового покоління (М. Brown [481], G. Dobbin [508] та M. Lynch [570]). У відповідності до вказаних концепцій цифровий портал „Початкова школа: навчання впродовж життя” став відкритим інтернет середовищем, в якому розміщено значну кількість цифрових освітніх ресурсів для професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, у тому числі, спеціалізації – Англійська мова. Була врахована думка вчених, що наразі освітнє середовище „має бути цифровим, оскільки цифрові технології стали

складником практично всіх практик викладання та навчання;... це має бути середовище чи екосистема – динамічна, взаємопов’язана, постійно оновлювана спільнота учнів, викладачів, інструментів та змісту” [481, с. 3]. Усе це має задовольнити вимоги нових студентів цифрової ери.

Характерною рисою цифрового порталу „Початкова школа: навчання впродовж життя” є відкритий доступ (безкоштовний, швидкий, постійний, повнотекстовий, в режимі реального часу) для будь-якого користувача інтернет мережі до навчальних та навчально-наукових матеріалів, що цілком співвідноситься з позицією вчених різних країн, які підтримують політику відкритого доступу до освітніх ресурсів (О. Спірін, А. Яцишин та ін. [398], R. Farrow [530] та ін.) у зв’язку з утворенням інформаційно-комунікаційного (хмарного, мережевого) освітнього середовища, масовим розміщенням в мережі результатів наукових досліджень, створенням електронних навчально-методичних та наукових репозитаріїв тощо. Крім того, важливі орієнтири були знайдені в документі Європейської комісії „OpenEdu framework for Higher Education Institutions” („Рамка відкритої освіти для вищої педагогічної освіти”). В цьому документі відкриту освіту визначено як форму здобуття освіти на основі використання цифрових технологій, метою якої є розширення доступу до навчання, усунення бар’єрів, створення нових способів викладання та навчання, обміну знанням, забезпечення різноманітних шляхів доступу до формальної та неформальної освіти [23]. Виділено 10 компонентів відкритої освіти, серед яких: відкриті освітні практики (Access); відкриті освітні ресурси (Open Educational Resources, OER); відкрита педагогіка (Opening up Pedagogy), яка включає підтримку відкритої освіти (Supported Open Learning), персоніфіковане навчання (Personalised teaching), спільне та мережеве навчання (Collaborative and networked learning), використання аутентичних ресурсів (Use of authentic resources) та обмін цифровими освітніми ресурсами та педагогічними практиками (Sharing educational resources and pedagogical practices); визнання відкритої освіти (Recognition); відкритість наукових

досліджень (Open Research); стратегії (Strategy); технології (Technology); якість освіти (Quality); співпраця (Collaborative), лідерство (Leadership) [23]. Усе це стало важливим теоретичним підґрунтям у практичній реалізації цифрового порталу „Початкова школа: навчання впродовж життя” і знайшло відображення в його структурі.

Проєктування цифрового освітнього середовища для підготовки майбутніх учителів відбувалось також з урахуванням принципів компетентнісного підходу, який наразі виступає одним із стратегічних напрямів державної політики в освітній сфері, реформування системи освіти України, модернізації її структури й змісту. Саме компетентнісний підхід спрямовує процес професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти (у даному випадку, майбутніх учителів англійської мови початкової школи) на конкретний результат, а саме формування їхньої цифрової культури, та забезпечує успішну професійну реалізацію у майбутньому.

Відзначимо й врахування практичного вітчизняного досвіду створення інноваційного е-середовища для навчання. Так, спільнотою українських науковців (Н. Бахмат, Л. Карташова, В. Любарець та ін.) була запропонована діюча модель електронної освітньої платформи – Універсальний освітній простір ACCENT (<http://ac-cent.com/>) – потужний, відкритий, інноваційний е-механізм для підвищення якості освіти в Україні. ACCENT розроблявся з метою створення електронного навчального середовища закладу; конструювання електронного прототипу навчального закладу з усіма необхідними складниками; створення систем дистанційного навчання; організацію та підтримку дистанційного навчання; розроблення електронних освітніх ресурсів; неперервну підтримку та консультації педагогів з метою підвищення рівня їхньої ІТ-компетентності [236; 422]

Освітній простір ACCENT створювався як єдина інтегрована система, до якої входять: репозиторій електронних освітніх ресурсів (EOR) – навчальних засобів у будь-якій формі (електронних підручників, посібників,

інформаційно-довідкових видань, презентацій, засобів інфографіки тощо); е-середовища навчального закладу для забезпечення підтримки функцій управління навчально-виховним процесом; мережі е-НК; засоби для створення і підтримки соціальної мережі освітян, призначеної для їх спілкування й організації роботи над груповими проектами [236].

Українськими науковцями Л. Карташовою, Н. Бахмат, І. Пліш (2018) розроблено та впроваджено електронну (web-) платформу *mobiSchool* як web-інструментарій, який може бути застосований як електронний освітній ресурс, що створює автентичні умови навчання в будь-якому окремому закладі освіти, забезпечує кожному учаснику освітнього процесу перспективи отримання та поповнення знань, розвитку та вдосконалення і самореалізацію впродовж усього життя. Електронна платформа *mobiSchool* була експериментально впроваджена як web-прототип навчально-виховного комплексу “ШДС „Лісова казка” – гімназія „Апогей” з назвою „Система дистанційного навчання гімназії „Апогей” [178]. Результатом впровадження, як засвідчують науковці, стало формування інноваційного е-середовища як чинника неперервного розвитку цифрової компетентності педагогів навчального закладу.

Отже, цифровий освітній простір підготовки учителів початкової школи в ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” розроблявся з урахуванням вивченого вітчизняного й зарубіжного досвіду, а також реальних можливостей викладачів закладу вищої педагогічної освіти, які без спеціальної інформатичної освіти вільно орієнтуються у сучасному інформаційному науково-педагогічному контенті й мають розвинену цифрову компетентність.

У структурі цифрового порталу „Початкова школа: навчання впродовж життя” було виділено наступні складники:

1) „*Освітні ресурси*” для розміщення електронних навчальних засобів професійної підготовки учителів початкової школи. Серед них: електронні підручники дисциплін фахової підготовки студентів бакалаврського рівня

вищої освіти, зокрема „Дитяча література з методикою викладання” (укл. І. Хижняк, О. Хващевська), „Методика викладання курсу „Я досліджую світ”, „Вступ до спеціальності” (укл. І. Вікторенко); електронні посібники для навчально-методичного забезпечення викладання курсів магістратури спеціальності 013 Початкова освіта, зокрема „Історії української музики”, „Історії української культури”: навчально-методичні електронні посібники „Українська духовна музика” (укл. Л. Гаврілова), „Українська культура кінця ХІХ – початку ХХ століття” (укл. Л. Гаврілова, Н. Воронова). У вкладці „Освітні ресурси” розміщено й цифрові освітні ресурси „малих форм”: інтерактивні плакати, презентації, ментальні карти та ін. з професійно орієнтованих дисциплін підготовки вчителів початкової школи. В окремій підвкладці розміщено ЦОР з освітніх компонент спеціалізації – Англійська мова („Методика навчання іноземної мови (англ.)”, „Країнознавство”, „Лінгвокраїнознавство”, „Англійська мова за професійним спрямуванням”).

2) *„Комунікаційні заходи”* для розміщення матеріалів численних заходів (конференцій, круглих столів, дебатів та ін.), які проводяться кафедрою теорії і практики початкової освіти із залученням здобувачів спеціальності 013 Початкова освіта бакалаврського, магістерського та освітньо-наукового рівнів, вчителів початкової ланки освіти ЗЗСО, викладачів інших кафедр ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” та інших ЗВО України. Відзначимо, що від початку роботи порталу було проведено й висвітлено матеріали двох щорічних Міжнародних науково-практичних конференцій „Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій” (2019, 2020 рр.), двох щорічних Всеукраїнських науково-практичних конференцій „Перспективні напрями сучасної науки та освіти” (2020, 2021 рр.), Міжнародної науково-практичної конференції „Демократія та освіта: викладання та навчання демократії в початковій школі та педагогічній освіті” (спільно з Університетом Південно-Східної Норвегії та Національним педагогічним університетом імені М.П. Драгоманова, квітень 2021 р.). Крім

того, за активної участі здобувачів спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) було проведено низку заходів, спрямованих на інновації у викладанні англійської мови та покращення міжкультурної комунікації. Серед них:

– Міжнародна конференція „INNOVATIVE ENVIRONMENTS FOR STRENGTHS-BASED ENGLISH TEACHING AND LEARNING” (спільно із Програмою Фулбрайт в Україні та Лінгвістичним центром PrimeTime, березень 2019 р.);

– дебати / Democracy Talks Tournament „Battle on the Grass” (спільно з Університетом Південно-Східної Норвегії та Національним педагогічним університетом імені М.П. Драгоманова, травень 2019 р.);

– не-конференція / Non-Conference „European Way: Integration through Communication” (листопад 2019 р.), до участі в якій були залучені волонтери Програми Fulbright в Україні G. Pimsler та P. Kopatz, а також M. Wetterwald – представник міжнародної організації “Save the Children”;

Усі заходи докладно висвітлені на порталі: програми, резолюції, збірники матеріалів, виданих в межах вказаних заходів, фото й відеоматеріали знаходяться у вільному доступі (рис. 3.8).

У вкладці „Персоналії” цифрового порталу „Початкова школа: навчання впродовж життя” розміщено інформацію про кожного із викладачів кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”, які використовують це середовище для організації освітнього процесу зі здобувачами спеціальності 013 Початкова освіта (усіх спеціалізацій), налагодження ефективної комунікації зі студентами, що набуло особливої актуальності під час тривалого дистанційного навчання (2-й семестр 2019–2020 н. р., практично весь 2020–2021 н. р.), спричиненого пандемією Covid-19.

ГОЛОВНА ОСВІТНІ РЕСУРСИ КОМУНІКАЦІЙНІ ЗАХОДИ ПЕРСОНАЛІЇ ERASMUS+ ФОРУМ

INNOVATIVE ENVIRONMENTS FOR STRENGTHS-BASED ENGLISH TEACHING AND LEARNING

CONFERENCE PROGRAMME

Sarah Wood
English Teaching Assistant (University of Kentucky, Lexington, KY)
Session Topic: CREATING A STUDENT CENTRIC ENVIRONMENT IN THE CLASSROOM

Kristine Nugent
Teacher and Teacher Trainer at the Center for Applied Linguistics (Georgetown University, Washington D.C.).
Session Topic: CRITICAL THINKING IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Рис. 3.8. Вкладка „Комунікаційні заходи”, програма конференції „**INNOVATIVE ENVIRONMENTS FOR STRENGTHS-BASED ENGLISH TEACHING AND LEARNING**” (<http://psll.paradox.dn.ua/komunikatsiini-zakhody/konferentsii/innovative-environments-for-strengths-based-english-teaching-and-learning>)

Оскільки серед цілей створення цифрового порталу „Початкова школа: навчання впродовж життя” було налагодження взаємодії з викладачами інших ЗВО України та інших країн (портал створено на українській та англійській мовах), серед інформації про викладачів є посилання на профілі в Google Scholar, Scopus та Web of Science, що уможлиблює і поживляє наукову колаборацію.

У листопаді 2020 р., коли групою викладачів кафедри було розпочато реалізацію проекту програми Erasmus+ Module Jean Monnet „Україна – ЄС: міжкультурна комунікація в освіті”, на портал було додано вкладку „*Erasmus*” для висвітлення всіх подій відповідно до програми проекту. Це було зумовлено введенням в межах проекту курсу „Міжкультурні комунікаційні

студії” та дистанційного курсу „Цифрова комунікація в освіті” до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (рис. 3.9).

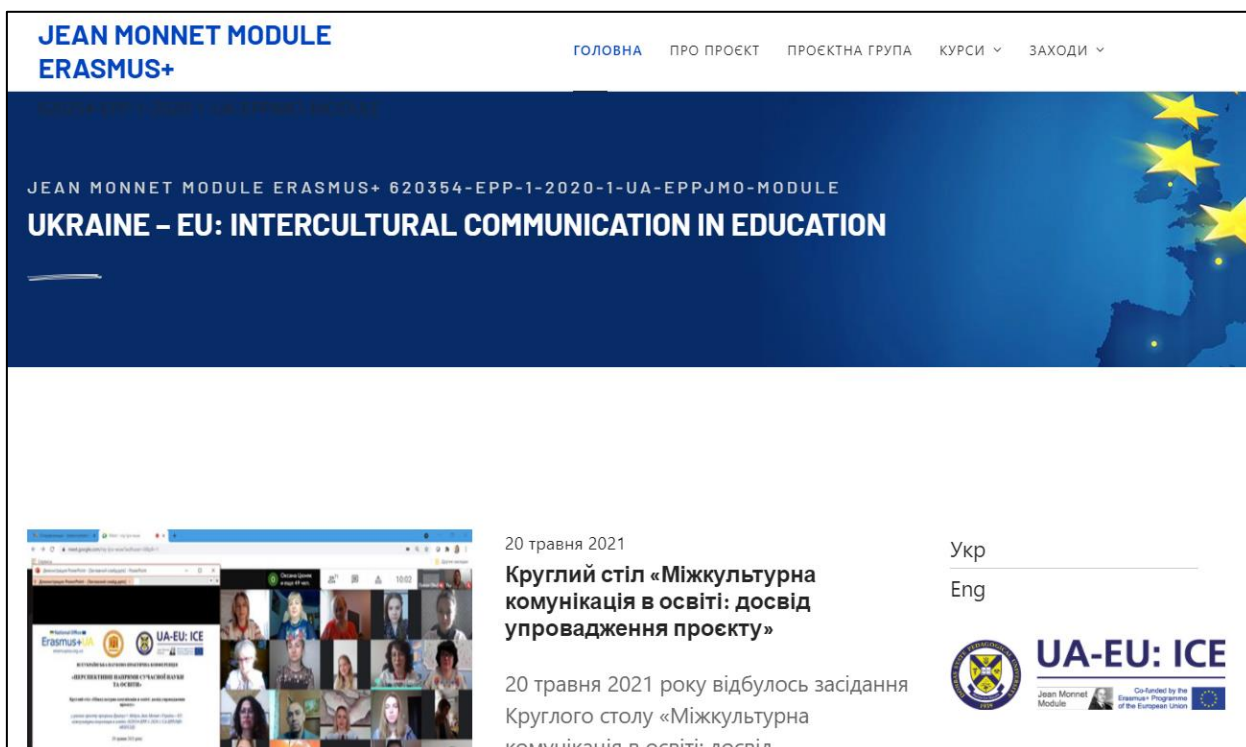


Рис. 3.9. Сторінка проєкту програми Erasmus+ Module Jean Monnet „Україна – ЄС: міжкультурна комунікація в освіті” на цифровому порталі „Початкова школа: навчання впродовж життя” (<http://psll.paradox.dn.ua/erasmus>)

Налагодженню цифрової комунікації зі здобувачами та колегами сприяло відкриття „Форуму”, на якому обговорювались і навчальні проблеми, і питання налагодження цифрової комунікації, зокрема дотримання правил нетикету, і деякі події студентського життя, і студентська мобільність тощо.

Отже, цифровий портал „Початкова школа: навчання впродовж життя” органічно увійшов до навчально-методичного забезпечення системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Висновки до розділу 3

Теоретико-методологічні засади проєктування системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи склали *наукові підходи* як загальнофілософські й загальнонаукові методологічні орієнтири дослідження, серед яких системний, культурологічний, холістичний, аксіологічний, особистісний, праксеологічний, ресурсний, середовищний, компетентнісний.

До методологічних засад проєктування системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи увійшли загальнодидактичні (науковості, систематичності та послідовності, інтеграції теорії і практики, свідомості й активності, міжпредметних зв'язків, критичного самооцінювання, самовдосконалення й саморозвитку майбутніх учителів) та специфічні для цифрової освіти *принципи* (відкритої освіти, дотримання академічної доброчесності, конвергентності, візуалізації, комунікативності та дотримання культури поведінки в інтернеті, принципи дистанційного навчання), а також *психолого-педагогічні теорії навчання* (біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм, коннективізм, теорія саморегульованого навчання).

На підставі загальнопедагогічного розуміння поняття „система” та узагальнення поглядів вітчизняних вчених визначено систему формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи як цілісну, керовану сукупність блоків (концептуально-цільового, змістового, технологічного, оцінно-рефлексивного), що враховує потреби та вимоги цифровізації освіти, зокрема збільшення ваги дистанційного навчання, концептуальні зміни, спричинені впровадженням Нової української школи, з метою загальнодидактичного, навчально-методичного та інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова). Розроблено модель системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови

як графічне відтворення спеціально організованої взаємодії науково-педагогічних працівників та студентів в умовах цифрового освітнього середовища професійної підготовки фахівців. Виокремлено концептуальні чинники, на яких ґрунтується спроектована система, докладно схарактеризовано кожен її блок:

- концептуально-цільовий, що вміщує мету, завдання та теоретико-методологічне забезпечення системи в єдності наукових підходів, принципів, психолого-педагогічних теорій навчання;

- змістовий, в якому надано визначення та структурування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи; описано навчально-методичне забезпечення спроектованої системи та сформульовано педагогічні умови її реалізації;

- технологічний, до якого увійшли засоби (дистанційні курси, цифрові освітні ресурси, навчальний посібник) та методи (загальнодидактичні та специфічні);

- оцінно-рефлексивний, що вміщує критерії, показники, рівні, діагностичний інструментарій вивчення цифрової культури майбутніх фахівців.

Ефективність змодельованої системи зумовлена її навчально-методичним забезпеченням, до якого увійшли загально-методичний дистанційний курс „Методика навчання іноземної мови (англ.)” для забезпечення формування діяльнісно-технологічного компонента цифрової культури майбутніх фахівців; дистанційні курси професійної спрямованості „Країнознавство” та „Англійська мова за професійним спрямуванням” для розвитку когнітивного та діяльнісно-технологічного компонентів цифрової культури здобувачів; дистанційний курс „Цифрова комунікація в освіті”, що забезпечує формування й розвиток практично всіх компонентів досліджуваного педагогічного явища; цифровий портал „Початкова школа: навчання впродовж життя” як відкритий цифровий простір для реалізації

спроєктованої системи; навчальний посібник „Цифрові освітні ресурси для уроків англійської мови в початковій школі”.

Основні результати дослідження, викладені в третьому розділі, відображено в таких публікаціях автора: [20; 21; 58; 23; 24; 28; 30; 32; 33; 42; 41; 44; 49; 54; 111; 472; 544; 545; 569].

РОЗДІЛ 4.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

4.1. Діагностика рівнів сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи

Основним завданням експериментального дослідження стала перевірка ефективності теоретично обґрунтованої та розробленої педагогічної системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Експериментальне дослідження розроблялося та впроваджувалося впродовж 2014–2021 навчальних років в умовах реального освітнього процесу, ним були охоплені здобувачі (першого) бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта восьми закладів вищої освіти України, що склали базу педагогічного експерименту, а саме: Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Державного вищого навчального закладу „Донбаський державний педагогічний університет”, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Бердянського державного педагогічного університету, Національного університету „Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка, Комунального закладу „Харківська гуманітарно-педагогічна академія”, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Дослідницько-експериментальна робота проводилася в єдності трьох етапів: аналітико-констатувального, змістово-організаційного, діагностико-результативного.

Перший, *аналітико-констатувальний*, етап педагогічного експерименту тривав упродовж 2014–2016 рр. На цьому етапі схарактеризовано наукову проблему дослідження, визначено суперечності, сформульовано об'єкт і предмет дослідження, окреслено завдання, здійснено аналіз філософської, психологічної, педагогічної, методичної літератури, що дозволило виокремити наукові підходи, загальнодидактичні та специфічні принципи, психолого-педагогічні теорії навчання, що становлять методологічне підґрунтя дослідження. Спираючись на аналіз педагогічних теорій, зокрема, теорію цифровізації, нами уточнено базові поняття дослідження („цифрова культура”, „цифрові технології”, „цифровий контент”, „цифрова комунікація”), визначено зміст та структурно-компонентний склад ключової дефініції дослідження „цифрова культура майбутнього вчителя англійської мови початкової школи”.

Для встановлення доцільності запровадження педагогічної системи формування цифрової культури майбутніх фахівців було здійснено аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи та ретроспективний аналіз підготовки майбутніх фахівців в закладах вищої освіти України, що дозволило конкретизувати результати теоретико-експериментального дослідження. З метою визначення спрямованості змісту навчальних дисциплін на формування цифрової культури здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) було проаналізовано зміст освітньо-професійних програм, навчальних робочих програм та силабусів навчальних дисциплін, що уможливило констатацію сучасного стану формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Базуючись на аналізі змісту професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи, ми зробили припущення, що формування цифрової культури майбутніх фахівців має набути ознак циклічності та систематичності.

На цьому етапі експериментального дослідження було створено контрольну та експериментальні групи із дотриманням вимог щодо однорідності вибірки; розроблено банк тестових запитань, опитувальників та практичних завдань, що дозволили визначити рівень сформованості цифрової культури майбутніх фахівців за окресленими критеріями (мотиваційний, знаннєвий, праксеологічний, діагностувально-аналітичний) та показниками. Розроблено програму формувального експерименту.

Другий, *змістово-організаційний*, етап (2016–2020) спрямований на проведення формувального експерименту. На цьому етапі, спираючись на аналіз наукової літератури та практичний досвід підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи, було змодельовано педагогічну системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, що визначає мету, завдання, результат, навчально-методичне забезпечення, педагогічні умови, методи та засоби формування досліджуваного педагогічного явища, а також критерії та рівні його сформованості, діагностичний інструментарій для вимірювання ефективності наукового доробку.

На цьому етапі на основі вивчення специфіки професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи та можливостей модернізації їхньої професійної підготовки було розроблено та впроваджено в освітній процес навчально методичне забезпечення формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови, що вміщувало: дистанційні курси професійно орієнтованих дисциплін „Методика навчання іноземної мови (англ.)”, „Англійська мова за професійним спрямуванням”, „Країнознавство”; розроблений спеціальний дистанційний курс „Цифрова комунікація в освіті”; цифрові освітні ресурси з методики навчання іноземної мови, які розміщено у вільному доступі на цифровому порталі „Початкова освіта: навчання впродовж життя”; навчальний посібник „Цифрові освітні ресурси для уроків англійської мови в початковій школі” з рекомендаціями

щодо практичного застосування цифрових технологій та створення цифрових освітніх ресурсів навчання англійської мови в початкових класах.

У межах цього етапу реалізовано педагогічні умови формування досліджуваного педагогічного феномена, а саме: оновлено зміст професійно зорієнтованих навчальних дисциплін відповідно до тенденцій цифровізації освіти; здійснено діяльність щодо розвитку мотивації до формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи; створено вебсередовище дистанційного навчання майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова), що передбачало розроблення та підтримку дистанційних курсів професійно орієнтованих дисциплін; надано майбутнім учителям англійської мови початкової школи необхідний комплекс знань, умінь і навичок роботи з цифровими технологіями та цифровим контентом; організовано ефективну цифрову комунікацію учасників освітнього процесу, розвинуто нетикет та цифрову колаборацію.

В експериментальній групі у процесі реалізації педагогічного експерименту щодо формування цифрової культури здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти застосовано методологічні підходи, загальнодидактичні та специфічні принципи, загальнодидактичні методи, адаптовані до використання цифрових технологій, та специфічні для цифрового освітнього середовища, засоби, що ввійшли до педагогічної системи формування досліджуваного педагогічного явища. У контрольних групах освітній процес був організований за традиційними методиками.

Третій, *діагностико-результативний*, етап (2020–2021) спрямований на проведення підсумкової діагностики, визначення змін у рівнях сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Тож, на цьому етапі було проведено кількісний та якісний аналіз отриманих експериментальних даних, сформульовано висновки, окреслено перспективи подальших наукових розвідок означеної проблеми. Загалом в

експериментальній роботі брали 341 бакалавр спеціальності 013 Початкова освіта.

Експериментальна перевірка ефективності системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи відбувалася із застосуванням комплексу діагностичного інструментарію, а саме: традиційні методи (спостереження, бесіди, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду) педагогічного дослідження; педагогічний експеримент; тестування (використовувалися тести на етапі діагностики рівня засвоєння знань, умінь сформованості досліджуваного феномена тощо); виконання проєктів із застосуванням цифрових технологій, із розробленням цифрових ресурсів, участі в комунікаційних заходах, організованих з використанням цифрових технологій; анкетування; метод експертного оцінювання; статистичні методи аналізу отриманих даних.

Зупинимось більш докладно на процедурі діагностики рівнів сформованості цифрової культури, для здійснення якої було схарактеризовано основні критерії, показники та відповідні рівні сформованості досліджуваного компонента, виокремлено та обґрунтовано інструментарій діагностики.

Теоретичним підґрунтям розробленої нами процедури діагностики стали сучасні вітчизняні та зарубіжні підходи до оцінювання навчальних досягнень здобувачів (Г. Васьківська [94], М. Євтух [154], Л. Кухар [210], В. Сергієнко [210; 247], В. Voitshwarelo [473], D. McAllister [574], R. M. Guidice [574] та ін.) та досвід визначення рівня сформованості цифрової (інформаційно-комунікаційної) компетентності фахівців, у тому числі вчителів (О. Буйницька [92], Л. Варченко-Троценко [262], Н. Морзе [256], О. Овчарук [277], Н. Сороко [278], К. Ala-Mutka [458], А. Ferrari [532]). Процес оцінювання, із огляду на результати дослідження Н. Сороко, ми розглядаємо як систему, що містить методи, засоби, технології отримання, інтерпретування та використання результатів об'єктивних педагогічних вимірювань академічних досягнень згідно критеріїв, визначених дослідниками з посиланням на міжнародні

стратегічні документи, що мають статус рамкових [278]. У своєму дослідженні в якості інструментарію оцінювання ми надали перевагу анкетуванню та тестуванню, оскільки вважається, що ці методи дозволяють швидко проводити процедуру вимірювання рівнів сформованості різних педагогічних феноменів та охопити нею значну кількість респондентів, зокрема, підтвердження цьому можна знайти в рамковому документі Європейської Комісії „Європейська рамка е-компетентності” (European E-competence Framework) та в результатах дослідження іноземних науковців [520; 574].

У психолого-педагогічних дослідженнях для діагностики розвитку різних особистісних якостей, знань, умінь, компетентностей обґрунтовується доцільність використання різних критеріїв. У світлі нашого дослідження для уточнення понять „критерій” та „показник” ми керувалися загальноприйнятими визначеннями: критерій є важливою й визначальною ознакою, що характеризує різні аспекти досліджуваного педагогічного феномена, сприяє уточненню його сутності, конкретизує його прояви; поняття показнику тлумачиться як кількісна або якісна характеристика цього феномена та уможлиблює визначення його стану в динаміці [414, с. 123]. Ми також погоджуємося з точкою зору І. Богданової, що поняття критерію є ширшим за показник і один критерій може характеризуватися кількома показниками. У той же час, показники та критерії тісно пов’язані між собою, оскільки якість показника залежить від об’єктивності та повноти визначення критерія, а правильний вибір показників обумовлений коректним та науково обґрунтованим вибором критерію [83, с. 145].

Для визначення критеріїв сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи було проаналізовано деякі підходи та наукові положення вітчизняних учених. Так, дослідниця В. Андрієвська, досліджуючи готовність майбутніх учителів початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності, пропонує вимірювати сформованість педагогічного

явища за мотиваційним, когнітивним, операційно-діяльним та рефлексивним критерієм [4]. О. Луцинська вважає, що критеріями оцінювання рівня сформованості інформаційно-комунікаційної культури майбутніх учителів початкових класів є інформаційно-комунікаційний, комунікаційно-діяльній, рефлексивний та проєктно-методичний [235]. С. Лазоренком розроблено та обґрунтовано ціннісний, поведінковий, процедурний, когнітивний, вербально-емоційний та особистісний критерії вимірювання сформованості інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців фізичної культури та спорту [215]. А. Коломієць розробила мотиваційно-ціннісний, когнітивний, аксіологічний, конструктивний та дослідницько-творчий критерії вимірювання інформаційної культури вчителів початкових класів, обравши за об'єкт оцінювання професійні вміння й компоненти інформаційної культури фахівців [188, с. 114–115].

Керуючись представленими вище дослідженнями, у яких висвітлено проблему визначення критеріїв оцінювання сформованості педагогічних феноменів, що мають безпосередній зв'язок із формуванням цифрової культури майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова), нами виокремлено мотиваційний, знаннєвий, праксеологічний, діагностувально-аналітичний критерії, що характеризують структурно-компонентний склад цифрової культури.

Отже, у нашому дослідженні *мотиваційний критерій* визначає сформованість мотиваційно-аксіологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи і вміщує чинники, що спонукають майбутніх фахівців до підвищення рівня цифрової культури і розкривається такими показниками: сформованість мотивів, потреб, інтересів до використання цифрових технологій в освітній та майбутній професійній діяльності, усвідомлення цінності інформації в цифровому середовищі, цінності цифрової комунікації; прагнення до розроблення власних цифрових освітніх ресурсів.

Знаннєвий критерій визначає сформованість когнітивного компонента цифрової культури майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) – ступінь опанування знаннями про інформаційні процеси, види і форми цифрового контенту, шляхи запровадження цифрових технологій у навчання англійської мови в початковій школі, особливості організації та здійснення цифрової комунікації. Показниками є певний рівень інформаційних знань про особливості інформаційних процесів, основний тезаурус цифрової освіти, види та форми цифрового освітнього контенту, заходи безпеки під час роботи з цифровою інформацією, правила академічної доброчесності під час роботи з цифровими технологіями та цифровим контентом; технологічних знань про електронні освітні платформи, способи їх функціонування, особливості цифрових технологій у навчанні англійської мови в початковій ланці, послідовність та методику використання цифрових технологій під час навчання англійської мови в початковій школі, створення цифрових освітніх ресурсів; комунікаційні знання про способи організації комунікативної взаємодії, онлайн-заходи для спілкування, засоби організації зворотного зв'язку, етичні правила та норми поведіння в цифровому середовищі.

Праксеологічний критерій визначає сформованість діяльнісно-технологічного компонента досліджуваного педагогічного явища – ступінь опанування вміннями створювати та використовувати цифровий контент, запроваджувати цифрові технології, здійснювати цифрову комунікацію, дотримуватися правил нетикету. Показниками цього компонента є інформаційні вміння знаходити, отримувати, оцінювати цифрову інформацію, зберігати та використовувати її, дотримуватися академічної доброчесності, керуватися правилами нетикету; технологічні вміння використовувати цифрові технології, розробляти цифрові освітні ресурси та використовувати їх в навчанні молодших школярів англійської мови, уміння відповідального використання цифрового контенту майбутніми вчителями; комунікаційні

вміння організовувати професійну взаємодію, уміння організовувати та проводити онлайн-заходи для ефективної інтеракції, уміння організувати зворотній зв'язок в синхронному та асинхронному режимах.

Діагностувально-аналітичний критерій спрямований на визначення сформованості рефлексивного компонента цифрової культури. Показниками розвитку цього компонента є вміння здійснювати самодіагностику цілей, процесу і результатів діяльності щодо формування цифрової культури; аналізувати й адекватно оцінювати здатність до застосування цифрових технологій, до розроблення та запровадження в освітній процес цифрових освітніх ресурсів; здатність організовувати подальшу самоосвіту, самовдосконалення, саморозвиток у сфері цифровізації іншомовної освіти та власної професійної діяльності.

Сформульовані критерії та відповідні показники вважаються ознаками сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, що узагальнено представлено в таблиці 4.1.

Для визначення сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи доцільно використати рівневий підхід, що дозволяє визначити поняття „рівень” як відношення вищих та нижчих ступенів розвитку структур певних об'єктів або процесів [177]. Науково-теоретичною основою для визначення рівнів сформованості досліджуваного педагогічного феномена стали офіційні документи, що презентують міжнародні стандарти рівневого оцінювання цифрової компетентності, та результати наукових розвідок вітчизняних дослідників В. Бикова [66], Н. Морзе [256], О. Овчарук [278], О. Спіріна [302], І. Хижняк [427].

Таблиця 4.1

**Компоненти, критерії, показники й методи вимірювання
сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови
початкової школи**

Компонент ЦК	Критерії	Показники	Методи
Мотиваційно-аксіологічний	Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> – сформованість мотивів, потреб, інтересів до використання цифрових технологій в освітній та майбутній професійній діяльності; – усвідомлення цінності інформації в цифровому середовищі, цінності цифрової комунікації; – прагнення до розроблення власних ЦОР; 	Анкетування, комплексне тестування
Когнітивний	Знаннєвий	<ul style="list-style-type: none"> – інформаційні знання (про особливості інформаційних процесів, основний тезаурус цифрової освіти, види та форми цифрового освітнього контенту, заходи безпеки під час роботи з цифровою інформацією, правила академічної доброчесності під час роботи з цифровими технологіями та цифровим контентом); – технологічні знання (про електронні освітні платформи, способи їх функціонування, особливості цифрових технологій в навчанні англійської мови в початковій ланці, послідовність та методику використання цифрових технологій під час навчання англійської мови в початковій школі, створення цифрових освітніх ресурсів); – комунікативні знання (про способи організації комунікативної взаємодії, онлайн-заходи для спілкування, засоби організації зворотного зв'язку, етичні правила та норми поведіння в цифровому середовищі); 	Самооцінювання, комплексне тестування
Діяльнісно-технологічний	Праксеологічний	<ul style="list-style-type: none"> – інформаційні вміння (уміння знаходити, отримувати, оцінювати цифрову інформацію, зберігати та використовувати її із дотриманням академічної доброчесності, уміння керуватися правилами мережевого етикету, уміння дотримуватися доброчесності при використанні цифрових ресурсів); – технологічні вміння (уміння використовувати цифрові технології, уміння розробляти цифрові освітні ресурси та використовувати їх в навчанні молодших школярів англійської мови, уміння відповідального використання цифрового контенту майбутніми вчителями); – комунікативні вміння (уміння організовувати професійну комунікацію, проводити онлайн-заходи для ефективної інтеракції, уміння організувати зворотній зв'язок в синхронному та асинхронному режимах); 	Практичні завдання з використанням цифрових технологій, комплексне тестування

Рефлексивний	Діагностувально-аналітичний	<ul style="list-style-type: none"> – уміння здійснювати самодіагностику цілей, процесу і результатів діяльності щодо формування цифрової культури; – аналізувати й адекватно оцінювати здатність до застосування цифрових технологій, до розроблення та запровадження в освітній процес цифрових освітніх ресурсів; – здатність організувати подальшу самоосвіту, самовдосконалення, саморозвиток в сфері цифровізації іншомовної освіти та власної професійної діяльності. 	Анкетування, комплексне тестування, есе
--------------	-----------------------------	--	---

Відповідно до рамки цифрової компетентності громадян (DigComp 2.1), прийнятою в 2017 р., визначеними є вісім рівнів сформованості цифрової компетентності, а саме:

- *базовий рівень 1* характеризує здатність розв’язувати прості задачі з допомогою інших людей, спираючись на набуті знання;
- *базовий рівень 2* визначається здатністю розв’язувати прості задачі самостійно, спираючись на набуті знання, та за потреби звертаючись за допомогою;
- *середній рівень 3* описує здатність самостійно вирішувати чітко визначені, рутинні завдання завдяки розумінню ситуації;
- *середній рівень 4* характеризує здатність самостійно та відповідно до власних потреб вирішувати задачі та чітко визначені нерутинні проблеми завдяки розумінню ситуації;
- *високий рівень 5* розкриває здатність вирішувати різні задачі та проблеми, допомагати іншим людям в їх вирішенні;
- *високий рівень 6* визначає здатність вирішувати складні проблеми з обмеженими рішеннями, адаптуватися до складних умов діяльності;
- *експертний рівень 7* описує здатність вирішувати складні проблеми завдяки генеруванню нових знань, інтегрувати набуті вміння в професійну діяльність;
- *експертний рівень 8* розкриває здатність вирішувати складні проблеми, пропонувати складні ідеї та процеси для своєї професійної сфери.

Колектив українських авторів під керівництвом Н. Морзе запропонували критерії та показники сформованості цифрової компетентності педагогічних працівників, об'єднавши їх в п'ять груп (використання цифрових технологій та ресурсів в цифровому суспільстві; використання цифрових сервісів для професійного спілкування; розроблення та спільне використання цифрових освітніх ресурсів; використання цифрових технологій для оцінювання учнів; творче та відповідальне використання цифрових технологій для навчання учнів) та три рівні розвитку цифрової компетентності (1-й рівень – початківець; 2-й рівень – інтегратор; 3-й рівень – експерт).

Концептуальною основою для визначення ступеня навченості в сучасній педагогічній теорії виступає диференціація рівнів, схарактеризована В. Беспальком, що включає чотири рівні, а саме: рівень ідентифікації (знайомства), що визначає вміння студентів розпізнавати знайомі йому об'єкти, явища, процеси; рівень відтворення (знання), що розкриває вміння репродукувати попередньо засвоєну інформацію; рівень знань та вмінь, показниками якого є вміння використовувати набуті знання в практичній діяльності; рівень творчості (трансформації знань), що характеризується вмінням трансформувати попередньо набуті знання для вирішення нових завдань та проблем [61].

Важливим для нашого дослідження виявився аналіз визначення рівнів сформованості ІКТ-компетентності, що є теоретично обґрунтованими в наукових працях О. Спіріна. У своїх наукових пошуках учений, спираючись на теорію класифікації та систематизації (таксономії) Б. Блума, побудованої за шістьма рівнями визначення цілей навчання в когнітивній сфері (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання, виокремив шість рівнів сформованості ІКТ-компетентності: 1-й рівень – вступний, 2-й рівень мінімально-базовий, 3-й рівень – базовий, 4-й рівень – підвищений, 5-й рівень – дослідницький, 6-й рівень – експертний. О. Спірін теоретично обґрунтував узагальнений характер окреслених рівнів, що можуть бути використані під час

вимірювання цифрових феноменів широкого кола суб'єктів освітнього процесу: учнів, здобувачів ЗВО, учителів ЗЗСО та інших [302, с. 51].

Нами також ураховано класифікацію рівнів сформованості інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів, розроблену А. Коломієць, що включає рівень репродукції (низький), рівень самоосвіти (середній), рівень інтеграції (високий), рівень презентації (творчий) [187].

У своїй дисертаційній роботі щодо формування готовності майбутніх фахівців початкової освіти до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності, І. Хижняк виокремила чотири рівні сформованості означеного педагогічного феномена, як-от: інтуїтивно-рецептивний, репродуктивний, продуктивний, дослідницько-креативний [427].

Беручи до уваги підходи науковців та результати власних наукових розвідок, нами виокремлено чотири рівні сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи: низький середній, достатній, високий. Характеристика кожного рівня з урахуванням вище зазначених положень представлена в таблиці 4.2.

Головна мета педагогічного експерименту полягала в перевірці ефективності теоретично обґрунтованої та розробленої системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови на основі аналізу кількісних та якісних показників навчання в контрольних та експериментальних групах.

**Рівні сформованості цифрової культури майбутніх учителів
англійської мови початкової школи**

Рівень	Характеристика
Низький	Відсутність мотивації до використання цифрових технологій в майбутній професійній діяльності та прагнення розробляти цифрові освітні ресурси; обмеженість інформаційних знань про основний тезаурус цифрової освіти, особливості інформаційних процесів, основи академічної доброчесності, несистемні технологічні знання про процедуру та методикку використання цифрових технологій та цифрових освітніх ресурсів під час навчання молодших школярів англійської мови, відсутність комунікаційних знань щодо організації онлайн-спілкування, етичних правил і норм поведіння в цифровому середовищі; нерозвинені вміння опрацьовувати цифровий контент, запроваджувати цифрові технології в освітній процес, елементарні вміння щодо організації цифрової комунікації; недостатньо виражена здатність організувати самоосвіту та професійний саморозвиток із використанням цифрових технологій.
Середній	Нейтральне ставлення до запровадження цифрових технологій в освітню та подальшу професійну діяльність; неглибоке володіння знаннями про особливості інформаційних процесів, види та форми цифрового контенту, фрагментарні знання про послідовність запровадження цифрових технологій в навчання англійської мови на початковому ступені, технологію створення цифрових освітніх ресурсів, несистематичні знання про способи організації комунікації в цифровому середовищі; часткові вміння знаходити, оцінювати та відповідально використовувати цифровий контент, сформованість основних умінь щодо створення цифрових освітніх ресурсів та їх методично доцільного запровадження в навчання англійської мови в початковій школі, недостатньо виражені вміння організувати комунікацію із використанням наявних цифрових сервісів.
Достатній	Зацікавленість у пізнанні інноваційних тенденцій, у тому числі цифрових, та їх використанні в навчанні англійської мови; потреба в розробленні цифрових освітніх ресурсів та їх ефективному використанню в освітньому процесі початкової школи; стійкі знання щодо інформаційних, технологічних та комунікаційних процесів цифровізації, що дозволяють успішно здійснювати освітню та подальшу професійну діяльність; сформованість умінь щодо оброблення значного обсягу інформації, створення цифрового контенту, його використання та розповсюдження з дотриманням правил академічної доброчесності, здатність до розроблення цифрових освітніх ресурсів та їх відповідального використання під час навчання англійської мови в початковій школі, достатні вміння щодо проведення онлайн-заходів для ефективної взаємодії з учасниками освітнього процесу; адекватна самооцінка здатності розробляти та використовувати цифрові освітні ресурси у професійній діяльності.

Високий	<p>Стійкий інтерес та внутрішня потреба до використання цифрових інновацій в освітній та професійній діяльності; глибоке усвідомлення сутності понять цифрової освіти та цінностей цифрової епохи; ґрунтовні знання цифрових технологій та їх можливостей для розв'язання професійних завдань; глибокі знання про способи організації комунікативної онлайн-взаємодії, етичні правила та норми поведіння в цифровому середовищі; стійка здатність до свідомої та творчої роботи з цифровим контентом та цифровими технологіями; використання інновацій у застосуванні цифрових технологій; сформовані вміння розробляти цифрові освітні ресурси та ефективно впроваджувати в навчання англійської мови в початковій школі; уміння організовувати ефективну цифрову інтеракцію та колаборацію в синхронному та асинхронному режимах; здатність до самодіагностики цілей, процесу та результатів формування цифрової культури; стійке прагнення до подальшої самоосвіти, самовдосконалення та саморозвитку в сфері цифровізації іншомовної та професійної діяльності.</p>
---------	---

На аналітико-констатувальному етапі експерименту використано такі методики:

– *методики, спрямовані на визначення рівня сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента цифрової культури* (авторське опитування щодо мотивації до формування цифрової культури, спрямоване на визначення інтересів та потреб використання цифрових технологій в освітній та професійній діяльності, педагогічне спостереження) (додаток К);

– *методики, зорієнтовані на визначення рівня сформованості когнітивного компонента цифрової культури* (модифікований та адаптований тест для самодіагностики на визначення рівня знань у сфері цифрової культури ІKANOS) (додаток Л);

– *методики, сфокусовані на визначення рівня сформованості діяльнісно-технологічного компонента цифрової культури* (практичні завдання для діагностики рівня розвитку інформаційних, технологічних та комунікаційних умінь у сфері використання цифрових технологій);

– *методики, спрямовані на визначення рівня сформованості рефлексивного компонента цифрової культури* (тест-анкета „Визначення рівня здатності до саморозвитку й самоосвіти” (адапована за О. Сергеєнковою [352]) (додаток М).

Представимо детальний опис перебігу констатувального експерименту.

Анкетування було обрано одним із основних методів діагностики, оскільки цей метод визнано ключовим для проведення моніторингу якості освіти, та надає можливість швидко отримувати результати, а анонімність анкет гарантує максимальну правдивість та відкритість відповідей респондентів.

Під час складання анкет, нами враховано вимоги, викладені в сучасних наукових дослідженнях [413; 146], до яких належать такі:

- грамотність формулювання запитань анкети, яка вимагає чіткого, зрозумілого викладення змісту запитань за відсутності орфографічних помилок;
- лаконічність запитань та наданих варіантів відповідей, охоплення всіх можливих варіантів відповідей і можливість додавання власної відповіді в полі „інше”;
- структурування анкети із додаванням її опису, мети проходження та інструкцій, подяки респондентам за участь в опитуванні;
- мінімальна кількість специфічної термінології для перетворення її на універсальний інструмент та охоплення значної кількості респондентів;
- логічне впорядкування питань.

Отже, до педагогічного експерименту було залучено 341 здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова), зокрема 167 здобувачів експериментальної групи (ЕГ) і 174 здобувача контрольної групи (КГ). Респонденти дослідних груп на початку експериментального дослідження мали приблизно однакові показники, що встановлювалися шляхом аналізу рівня загальної академічної успішності і становили 72,38% для ЕГ та 73,54% для КГ, що забезпечило об'єктивність початкових показників для подальшого проведення педагогічного експерименту.

Спочатку в межах констатувального експерименту було проведено анкетування здобувачів для виявлення показників розвитку мотиваційно-аксіологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Студентам було запропоновано заповнити онлайн-анкету, розроблену в сервісі Google Forms (рис. 4.1; <https://forms.gle/4rcU85RZq58u8GLU9>). Ми розділяємо думку І. Гурняк, яка стверджує, що цей сервіс має цілу низку характерних ознак, які вказують на його переваги, зокрема: безкоштовність, постійна оновлюваність, безпечність, адаптивний дизайн, простота в створенні та використанні [138]. Так, безкоштовна версія сервісу Google Forms не обмежує можливості користувачів не під час створення опитувальників, не під час їх розповсюдження або обробки отриманих результатів. Цей сервіс розроблено однією із найпотужніших компаній, що поширює онлайн-продукти у всіх країнах світу, що говорить про надійність і постійне прагнення компанії до розвитку та вдосконалення можливостей для користувачів шляхом постійного оновлення онлайн-продуктів. Ймовірність вірусної активності під час використання Google Forms зведена їх розробником до мінімуму, тобто вони не можуть завдати шкоди комп'ютерній техніці або іншим пристроям, що використовуються. Говорячи про адаптивність сервісу Google Forms, дослідники наголошують на можливості використовувати цей застосунок як в мобільній версії, так і у веб-версії. Слід також зазначити, що інтерфейс сервісу є інтуїтивним, зрозумілим для користувачів та здебільшого не вимагає додаткових інструкцій для пояснення особливостей користування цим застосунком.



Анкета для визначення мотивації до формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи

Шановні студенти! Запрошуємо Вас узяти участь в опитуванні на виявлення рівня мотивація до формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, спрямованого на підвищення якості професійної підготовки! Опитування анонімне. Усі результати будуть використані в узагальненому вигляді. Дякуємо вам за співпрацю, ми цінуємо вашу думку, оскільки вона є дуже цінною у зазначеному дослідженні!

* **Обязательно**

Чи вважаєте Ви, що використання цифрових технологій позитивно впливає на освітній процес в початковій школі? *

Так

Ні

Рис. 4.1. Анкета на визначення мотивації до формування цифрової культури в Google Forms

Усі запитання анкети (загальна кількість – 10) можна умовно поділити на три блоки: 1-й блок запитань сфокусований на виявлення інтересу до використання цифрових технологій у професійній діяльності; 2-й блок запитань дозволяє виявити прагнення майбутніх фахівців до розроблення та використання цифрових освітніх ресурсів; 3-й блок – зацікавленість в організації та участі в комунікаційних заходах, що проводяться в цифровому середовищі. Відповідаючи на запитання анкети, здобувачі мали оцінити за шкалою від 1 до 5, що відповідає їхній власній оцінці мотивів, інтересів та потреб до формування цифрової культури.

Кожне із запитань анкети супроводжувалося відкритим питанням задля виявлення оцінних суджень респондентів та здійснення їхнього якісного аналізу.

Кількісний аналіз відповідей здобувачів дозволив встановити, що майбутні вчителі англійської мови початкової школи виявили достатньо високі показники мотивації до формування цифрової культури (див. табл. 4.3, рис. 4.2).

Таблиця 4.3

Показники сформованості мотиваційно- аксіологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на аналітико-констатувальному етапі

Групи	Кількість здобувачів у групі	Рівні							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	167	33	19,8	55	32,9	52	31,1	27	16,2
КГ	174	31	17,8	53	30,4	61	35,1	29	16,7

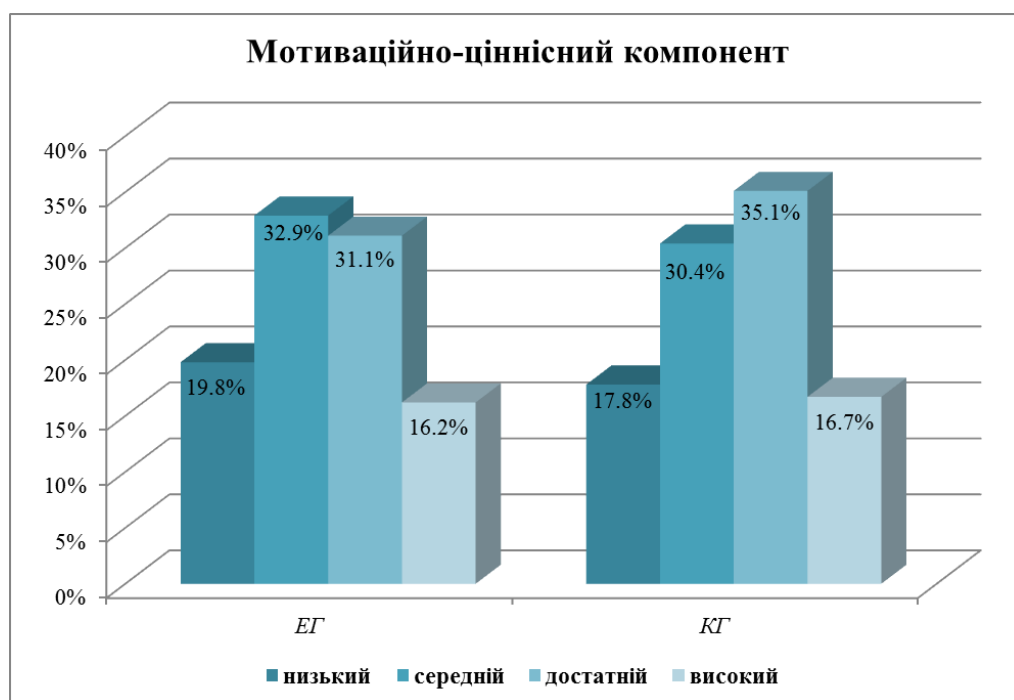


Рис. 4.2. Рівнева характеристика сформованості мотиваційно- аксіологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на аналітико-констатувальному етапі

Узагальнені дані отримані в результаті проведення опитування демонструють, що прояв цілей, мотивів та прагнень до формування цифрової культури загалом носив позитивний характер виявлення. Так, близько 50% респондентів ЕГ та КГ мають середній і достатній рівень мотиваційного критерію сформованості цифрової культури майбутніх фахівців, що говорить про наявність у них інтересу та прагнення до використання цифрових технологій, розроблення цифрових освітніх ресурсів та бажання здійснювати ефективну комунікацію в цифровому середовищі.

На нашу думку, кількісні достатньо високі показники сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента підтверджують лише завищену самооцінку майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова), їхнє неглибоке розуміння сутності цифрових технологій та необхідності їх запроваджувати в освітній процес початкової школи для ефективного вивчення англійської мови.

Кореляція достатньо високих кількісних показників відбулася за рахунок якісного аналізу відповідей студентів на відкриті уточнювальні запитання, які надали можливість констатувати, що студентам насправді подобається використовувати цифрові технології в освітній діяльності (86,2% респондентів в ЕГ, 88,5% респондентів в КГ), однак значна кількість із них не можуть самостійно виконувати завдання із використанням цифрових технологій та вдаються до допомоги інших студентів, друзів, викладачів або намагаються знайти вирішення проблем в інтернеті. До того ж, до переліку цифрових технологій, які майбутні фахівці найчастіше використовують, респонденти відносять онлайн-тести (13,2% в ЕГ, 12,1% в КГ), відеоконтент (відеоуроки) (17,4% в ЕГ, 15,5% в КГ), мобільні застосунки для вивчення англійської мови (21,5% в ЕГ, 23% в КГ). На питання, чи планують майбутні фахівці використовувати цифрові освітні ресурси у навчанні молодших школярів англійської мови і чому вони вважають їх ефективними, більшість

респондентів (64,1% в ЕГ, 59,8% в КГ) зазначили, що цифрові ресурси є цікавими для дітей, адже діти молодшого шкільного віку захоплюються комп'ютерними іграми, полюбляють дивитися відео та мультфільми, також 18,6% в ЕГ та 20,1% в КГ вказали на те, що використання цифрових технологій дозволяє унаочнити навчальний матеріал, що відповідає віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку, лише 10,7% в ЕГ та 9,8% в КГ вказали на те, що використання сучасних цифрових освітніх ресурсів позитивно впливає на формування англомовної комунікативної компетентності молодших школярів.

Основним методом вимірювання сформованості когнітивного компонента цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи було тестування. Надавання переваги тестуванню як ключовому методу вимірювання рівня знань базувалося на загальноприйнятих положеннях в сучасній педагогічній науці, обґрунтованих в дослідженнях вітчизняних науковців О. Буйницької [92], Н. Морзе [261], О. Овчарук [278], Н. Сороко [278] та інших. Для перевірки знаннєвого критерію сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи було використано тест самодіагностики на перевірку рівня розвитку цифрової компетентності IKANOS, модифікований та адаптований до умов навчання здобувачів в закладах вищої освіти України та потреб нашого дослідження [504]. Тест складається з чотирьох блоків запитань щодо способів роботи з інформацією, цифрової комунікації, цифрових технологій, цифрової безпеки.

До блоку запитань про сутність та способи роботи з інформацією та цифровим контентом увійшли запитання, сфокусовані на встановлення рівня обізнаності респондентів з процедурою перегляду, пошуку, відбору, критичного оцінювання даних, інформації та цифрового контенту, управління ними, а саме: збереження, структурування, організації, інтерпретації та використання контенту в цифровому середовищі. Блок запитань, що є орієнтованим на визначення рівня знань у сфері цифрової комунікації,

включав запитання про процедури: взаємодії в цифровому просторі, розуміння сервісів цифрового зв'язку; спільне використання цифрових технологій, співпраця на основі використання цифрових інструментів і цифрових технологій; здійснення громадської активності шляхом користування цифровими послугами; управління цифровою ідентифікацією; нетикету. Блок запитань про цифрові технології стосувався створення та редагування навчального контенту та навчальних засобів із використанням цифрових технологій, цифрове освітнє середовище і онлайн-сервіси для організації та управління освітньою діяльністю. Блок запитань щодо цифрової безпеки включав в себе питання про захист пристроїв, персональних даних та конфіденційність.

Під час модифікації та розроблення тесту було використано різні типи тестових завдань, переважно це були завдання із шкалою оцінювання правильності твердження та завдання альтернативної відповіді. Тестування проводилося із використанням сервісу Google Forms (рис. 4.3; <https://forms.gle/jcPBwiJQmS4WM8nX6>) для зручності проведення тестування, збору та аналізу отриманих результатів. У повному обсязі тест подано в додатку К.

Адаптація тестових завдань відбувалася згідно вимог сучасної теорії тестів та рекомендацій фахівців у сфері педагогічного та комп'ютерного тестування Л. Кухар, В. Сергієнка [210] щодо правил конструювання тестових завдань, а саме: формулювання головної мети тестування, добір змісту матеріалу та створення банку тестових завдань різних форм та рівнів складності, визначення основних статистичних показників тестових завдань; укладання остаточного варіанту тесту та проведення експериментальної діяльності. Ураховуючи той факт, що нами було використано стандартизований тест, який вимірює стандартний набір показників за стандартною методикою оцінювання, ми не здійснювали відбір якісних завдань тесту шляхом проведення пробного тестування.

Аналіз результатів тестування майбутніх учителів англійської мови початкової школи засвідчив загальний низький рівень та недостатній обсяг знань щодо особливостей інформаційної діяльності, слабку обізнаність респондентів у сфері цифрових технологій, практичну відсутність знань про норми та правила здійснення онлайн-комунікації. Також, майбутні фахівці недостатньо орієнтуються в питаннях безпеки та захисту власних даних.



Тест на визначення рівня знань у сфері цифрової культури

Шановні студенти! Запропоноване тестування оцінює рівень ваших знань щодо способів використання цифрових технологій, роботи з даними та інформацією, цифрової комунікації та безпеки. Опитування анонімне. Усі результати будуть використані в узагальненому вигляді.
Дякуємо вам за співпрацю, ми цінуємо вашу думку, оскільки вона є дуже цінною у зазначеному дослідженні!

*** Обов'язательно**

Блок запитань про способи роботи з інформацією.
Що Ви робите для того, щоб знайти й отримати доступ до інформації?

Я використовую загально відомі пошукові системи (Google, Yandex, Bing, DuckGo та інші).*

1 2 3 4 5

Не погоджуюсь Цілком погоджуюсь

Рис. 4.3. Тест на визначення рівня знань у сфері цифрової культури

Також кількісний аналіз отриманих результатів дозволив встановити, що близько 70% досліджуваних (73,6% в ЕГ, 72,5% в КГ) виявили низький та середній рівень розвитку знанневого критерію сформованості цифрової

культури, при цьому незначна кількість здобувачів не змогли набрати навіть 100 балів (максимальна сума балів за тест – 455), тобто вони демонстрували практично відсутність знань у всіх чотирьох блоках тесту, що стосуються як особливостей опрацювання інформації та цифрового контенту, так і обізнаність у сфері цифрових технологій, цифрової комунікації та безпеки. Узагальнені показники сформованості когнітивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи за знаннєвим критерієм на констатувальному етапі представлено в таблиці 4.3 та унаочнені на рисунку 4.4.

Таблиця 4.4

Показники сформованості когнітивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на аналітико-констатувальному етапі

Групи	Кількість здобувачів у групі	Рівні							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	167	53	31,7	70	41,9	23	13,8	21	12,6
КГ	174	57	32,8	69	39,7	26	14,9	22	12,6

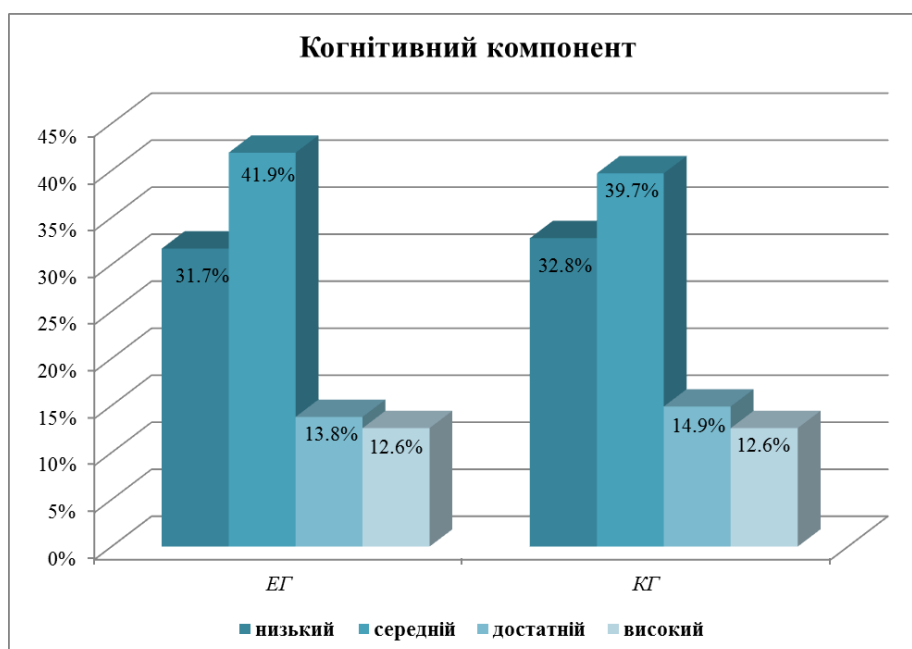


Рис. 4.4. Рівнева характеристика сформованості когнітивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на аналітико-констатувальному етапі

Для вимірювання показників сформованості діяльнісно-технологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи студентам було запропоновано виконати три практичних завдання у межах вивчення навчальної дисципліни „Методика навчання англійської мови (англ.)”, спрямованих на встановлення рівня сформованості інформаційних, технологічних та комунікаційних умінь. Так, для перевірки сформованості *інформаційних умінь* студенти мали провести роботу щодо пошуку, відбору та аналізу науково-методичних джерел, у яких висвітлено питання цифровізації в навчанні англійської мови в початковій школі. Результати виконання завдання необхідно було оформити як е-портфоліо з використанням сервісу Google Disk шляхом зберігання опрацьованих джерел в портфоліо, упорядкувавши та структурувавши їх. Також студенти мали укласти список опрацьованих ними джерел за вимогами ДСТУ 8302:2015 „Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні вимоги та правила складання” [169], завантажити його у вигляді текстового файлу до е-портфоліо та надати доступ до портфоліо викладачу, іншим студентам групи. Оцінювання виконання завдання відбувалося за такими критеріями: 1 бал – за кількість опрацьованих джерел (не менше 10), 1 бал – за опрацьовання англійських джерел, 2 бали – за представлення джерел різного формату (статті, подкасти, вебінари тощо), 1 бал – за змістовність обраних джерел, що висвітлюють різні аспекти цифровізації, 1 бал – за правильне упорядкування файлів різного типу в різних теках, 2 бали – за правильне оформлення списку опрацьованих джерел, 1 бал – за присвоєння назв файлів, що полегшує їх пошук та співвіднесення зі списком джерел, 1 бал – за коректне надання доступу до теки е-портфоліо, у якому розміщено опрацьовані джерела, викладачу та іншим студентам.

Аналіз результатів виконання цього завдання засвідчив, що близько 80% здобувачів як експериментальної, так і контрольної групи опрацьовали достатню кількість науково-методичних джерел, однак лише 10,9%

звернулися до вивчення англомовних джерел, 20,2% використали відеоконтент у формі вебінарів та жоден із здобувачів не залучив аудіоконтент (подкасти). Щодо правильного упорядкування та розподілу файлів у відповідні папки, лише 3,5% від загальної кількості здобувачів обох груп здійснили розподіл файлів за папками та присвоїли їм зрозумілі назви. Слід також зазначити, що 1 здобувач (0,3%) змінив назви файлів на числові позначення, що відповідало їх переліку у списку використаних джерел. Щодо дотримання вимог з правильного оформлення переліку джерел, було зафіксовано показники здебільшого середнього рівня, що становить 41,1%. На рисунку 4.5 представлено зразок виконаного завдання студенткою 4 курсу з порушенням інструкцій щодо виконання завдання, які пов'язані з недостатньою кількістю опрацьованих джерел, переважанням текстових документів та презентацій PowerPoint, відсутністю англомовних джерел, надання некоректних назв файлам, розташування контенту різного змісту та формату в одній папці тощо. Таке оформлення результатів роботи з цифровим контентом демонструє низький рівень розвитку інформаційних навичок майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

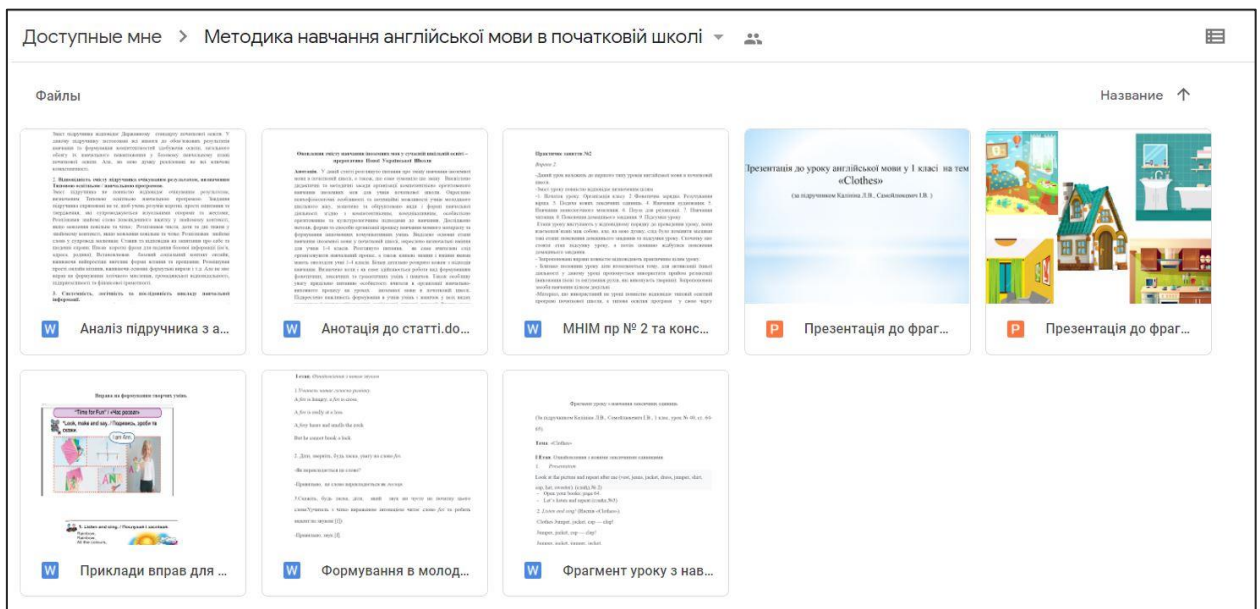


Рис. 4.5. Скріншот теки е-портфолію з опрацьованим цифровим контентом

Друге практичне завдання мало на меті перевірити рівень сформованості *технологічних умінь*, для чого студенти мали проаналізувати наявні цифрові сервіси створення онлайн-тестів для контролю сформованості англомовних предметних компетентностей учнів початкових класів, обрати один із сервісів та розробити тест для контролю навичок читання, аудіювання або засвоєння конкретної граматичної або лексичної теми. Оцінювання виконання завдання здійснювалося за такими критеріями: 2 бали – за кількість створених тестових завдань; 2 бали – за різноманітність типів тестових завдань, 2 бали – за залучення до тестових завдань різних форм цифрового контенту (малюнки, аудіо- та відеоконтент), 2 бали – за відсутність орфографічних та синтаксичних помилок у формулюванні тестових завдань, 2 бали – за методично коректне формулювання тестових завдань для перевірки сформованості відповідного показника англомовної компетентності.

Виконання другого практичного завдання продемонструвало здебільшого середній та низький рівень сформованості технологічних умінь респондентів. Зниження балів відповідно до окреслених критеріїв носили типовий характер, як-от: використання однотипних видів тестових завдань, переважно множинного вибору з однією правильною відповіддю, використання лише малюнків та ілюстрацій і відсутність відео- та аудіоконтенту, наявність синтаксичних помилок, здебільшого тих, що стосуються порядку слів у питальних реченнях, переважання тестових завдань на розуміння прочитаного тексту, що не завжди враховують усі якісні показники сформованості компетентності в читанні.

Третє практичне завдання передбачало встановлення рівня розвитку комунікаційних вмінь взаємодіяти в цифровому просторі, а саме участь в обговоренні питань щодо правил поведження в мережі Інтернет (нетикету) на сторінці „Форум” цифрового порталу „Початкова школа: навчання впродовж життя” (<http://psll.paradox.dn.ua/>). Критеріями оцінювання виконання цього завдання стали: 1 бал – за реєстрацію на форумі та використання власного ім'я

та прізвища, 2 бали – за дотримання правил нетикету (привітання, звернення, ввічливість у спілкуванні тощо), 1 бал – за відсутність орфографічних та пунктуаційних помилок, 2 бали – за ознайомлення з попередніми повідомленнями на форумі та висловлення власної думки з їх приводу, не дублювання інформації, 2 бали за дотримання правил академічної доброчесності, 1 бал – за дотримання технічних правил оформлення повідомлення на форумі, 1 бал – за дотримання правил безпечного поведіння на форумі, зокрема тих, що стосуються розповсюдження конфіденційної інформації.

Сформованість *умінь здійснювати комунікацію в цифровому просторі* була зафіксована здебільшого на низькому рівні (43,1% в ЕГ, 45,9% в КГ) про що свідчать такі факти: участь в форумі в якості гостя без реєстрації (18,2% від загальної кількості респондентів), порушення правил нетикету, здебільшого відсутність привітань, звертань тощо (85,9%), не ознайомлення з попередніми коментарями та дублювання інформації (78%), надмірне використання прописних літер, напівжирного шрифту, що порушує технічні правила оформлення повідомлень на форумі (31,9%), нехтування правилами академічної доброчесності (62,8%) тощо.

На рисунку 4.6 наведено приклад повідомлення, розміщеного на форумі цифрового порталу „Початкова школа: навчання впродовж життя”, що засвідчує порушення правил нетикету (технічних, мовленнєвих) через відсутність реєстрації, використання реального імені та фото, звертання, висловлення власної думки, а наявність гіперпосилання засвідчує факт копіювання тексту повідомлення з інших джерел. Опис порушень демонструє недостатній рівень розвитку умінь майбутніх фахівців здійснювати ефективну комунікацію з використанням цифрових технологій.

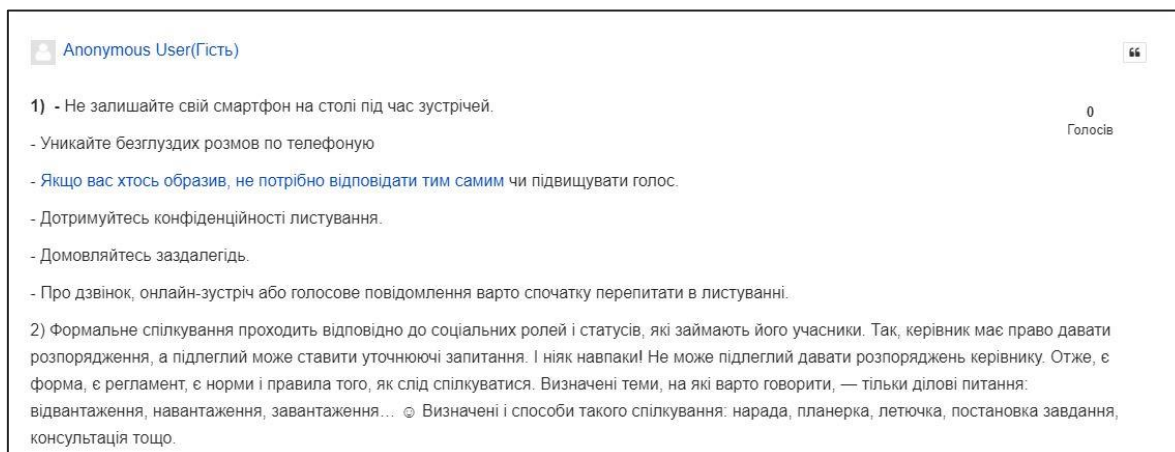


Рис. 4.6. Скріншот сторінки форуму цифрового порталу „Початкова школа: навчання впродовж життя” [435] з обговоренням правил нетикету

Узагальнені показники сформованості діяльнісно-технологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови за результатами виконання трьох видів практичних завдань надано в таблиці 4.5 та на рисунку 4.7.

Таблиця 4.5

Показники сформованості діяльнісно-технологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на аналітико-констатувальному етапі

Групи	Кількість здобувачів у групі	Рівні							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	167	63	37,7	52	31,1	30	18	22	13,2
КГ	174	69	39,7	65	37,3	19	10,9	21	12,1

Сформованість рефлексивного компонента цифрової культури майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) ми вимірювали шляхом застосування методики „Визначення рівня здатності до саморозвитку й самоосвіти” за О. Сергеєнковою [352] (додаток Л), що складається з 18 запитань, на кожне з яких респонденти мали надати одну із відповідей: „так”, „частково”, „ні”. Згідно з обраною відповіддю здобувачі отримували від 1 до 3 балів. Ця методика є спрямованою

на визначення точних уявлень здобувачів про їхній рівень здібностей до самоосвіти та саморозвитку, що також включає принципи та правила саморозвитку. Ефективність саморозвитку майбутнього вчителя пов'язана із принципами та правилами, які виробляє особистість у процесі життєдіяльності. Ці принципи і правила, на думку дослідників [352], носять універсальний характер.

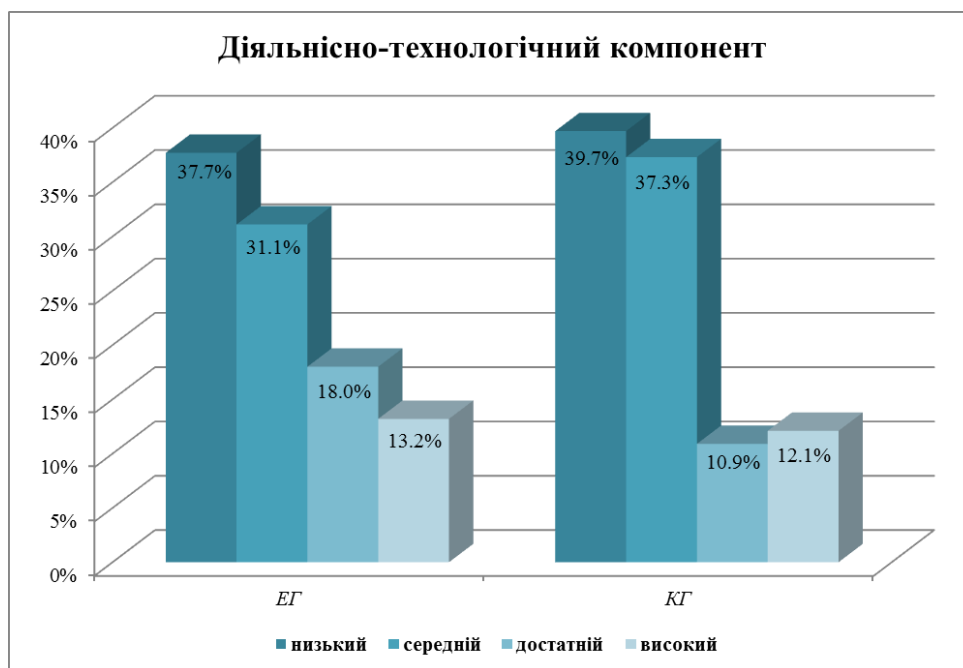


Рис. 4.7. Рівнева характеристика сформованості діяльнісно-технологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на аналітико-констатувальному етапі

Результати вивчення сформованості рефлексивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи за діагностувально-аналітичним критерієм наведені в таблиці 4.6 та на рисунку 4.8.

Отже, проведена діагностика сформованості компонентів цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи (мотиваційно-аксіологічного, когнітивного, діяльнісно-технологічного, рефлексивного) надала змогу стверджувати, що досліджувана нами проблема є практично невирішеною. Не зважаючи на наявність достатньо високого рівня

мотивації до формування цифрової культури, здобувачі не мають глибоких знань щодо специфіки інформаційних процесів й особливостей опрацювання цифрового контенту, цифрових технологій, цифрової комунікації, цифрової безпеки, не володіють необхідним комплексом інформаційних, технологічних та комунікаційних умінь та навичок, що засвідчили результати виконання практичних завдань.

Таблиця 4.6

Показники сформованості рефлексивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на аналітико-констатувальному етапі

Групи	Кількість здобувачів у групі	Рівні							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	167	35	20,9	74	44,3	37	22,2	21	12,6
КГ	174	39	22,4	69	39,7	38	21,8	28	16,1



Рис. 4.8. Рівнева характеристика сформованості рефлексивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на аналітико-констатувальному етапі

Показники сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на констатувальному етапі педагогічного

експерименту наведені в таблиці 4.7. Наочно рівні сформованості досліджуваного педагогічного явища наведені на рисунку 4.9.

Таблиця 4.7

Показники сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на аналітико-констатувальному етапі

Групи	Кількість здобувачів у групі	Рівні			
		низький	середній	достатній	високий
		%	%	%	%
ЕГ	167	30,8	35,6	20,2	13,4
КГ	174	31,9	37,1	17,3	13,7

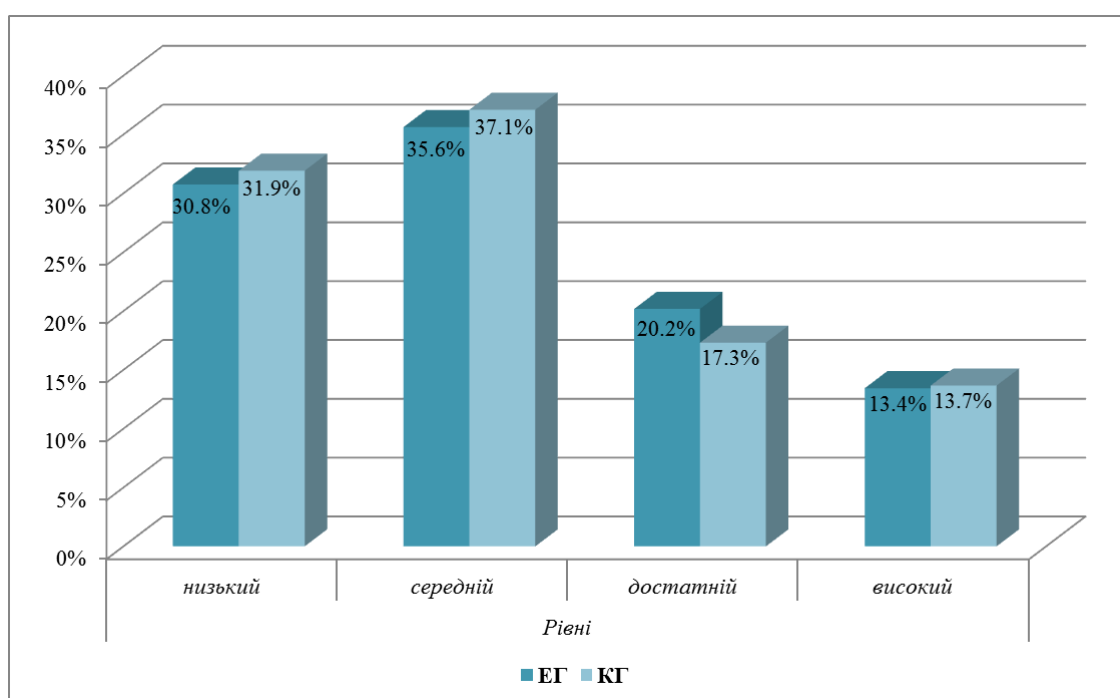


Рис. 4.9. Рівнева характеристика сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на аналітико-констатувальному етапі

Для отримання узагальнених результатів констатувального експерименту, що демонструють рівні сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи в експериментальній і контрольній групах, нами було проведено розрахунки із урахуванням коефіцієнта вагомості для кожного з охарактеризованих компонентів досліджуваного явища. Так, коефіцієнт вагомості мотиваційно-аксіологічного

компонента склав 0,15, когнітивного компонента – 0,15, діяльнісно-технологічного компонента – 0,5, рефлексивного компонента – 0,2. Відповідно до проведених розрахунків можемо стверджувати, що в більшості респондентів переважав низький (30,8% в ЕГ, 31,9% в КГ), і середній рівень (35,6% в ЕГ, 37,1% в КГ), тоді як кількісні показники достатнього (20,2% в ЕГ, 17,3% в КГ) та високого (13,4% в ЕГ, 13,7% в КГ) рівнів сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи були досить низькими.

4.2. Організація та впровадження системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи

Головною метою експериментального дослідження стало впровадження системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи та перевірка її ефективності, що забезпечується реалізацією окреслених педагогічних умов.

Першою педагогічною умовою було передбачено оновлення змісту професійно зорієнтованих дисциплін („Методика навчання іноземної мови (англ.)”, „Країнознавство”, „Англійська мова за професійним спрямуванням”) підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи відповідно до тенденцій цифровізації освіти.

Так, курс „Методика навчання іноземної мови (англ.)” має на меті формування професійної компетентності вчителя англійської мови початкової школи, яка передбачає розвиток необхідних професійних та особистісних якостей, оволодіння знаннями про організацію освітнього процесу з іноземної мови в початковій школі та вміннями й навичками здійснювати методичну діяльність щодо навчання, освіти, виховання та розвитку молодших школярів. До змісту навчальної дисципліни включено шість основних тем, що цілісно представляють усі традиційні підходи та методи навчання англійської мови

дітей молодшого шкільного віку, а саме: базові засади навчання англійської мови в початковій школі; планування освітнього процесу з іноземної мови в початковій школі; формування в молодших школярів англійської мовної лінгвістичної (мовної) компетентності; формування в молодших школярів англійської мовної комунікативної (мовленнєвої) компетентності; інновації у навчанні іноземної мови в початковій школі; контроль у навчанні іноземної мови. Оскільки сучасні тенденції цифровізації іноземної освіти вимагають залучення цифрових технологій для ефективного формування англійської мовної комунікативної компетентності учнів, кожна з тем курсу була оновлена змістом, що висвітлює різні аспекти використання цифрових технологій відповідно до сучасних тенденцій дигіталізації освіти.

На опанування вищезазначеної навчальної дисципліни відведено 120 годин ЄКТС (4 кредити), з яких на аудиторну роботу відведено 62 години (28 лекційних годин, 34 практичних години), самостійна робота склала 5 годин.

У результаті внесення змін до змісту тем курсу було додано такі положення:

Тема 1. Базові засади навчання англійської школи в початковій школі.

1) Нормативно-правове й законодавче закріплення процесів цифровізації освіти. Поняття „інформаційно-цифрова компетентність учнів”, „дистанційне навчання”, „засоби організації дистанційного навчання”.

2) Ключові компетентності для життя. Роль цифрових навичок у формуванні ключових компетентностей.

Тема 2. Планування освітнього процесу з іноземної мови в початковій школі.

1) Правила онлайн-уроку. Електронний конструктор уроку.

2) Особливості синхронної та асинхронної взаємодії з учнями. Платформи та вебресурси для організації дистанційного навчання – Moodle, Google Classroom, Google Meet, Zoom, BigBlueButton, Microsoft Teams.

3) Організація зворотного зв'язку з використанням хмарних сервісів Google та Microsoft та інтерактивних сервісів миттєвого опитування Mentimeter, Kahoot.

Тема 3. Формування в молодших школярів англомовної лінгвістичної (мовної) компетентності.

1) Цифрові інструменти формування англомовної лінгвістичної та комунікативної компетентностей молодших школярів: ресурси British Council, Cambridge University Press, цифрові сервіси для створення мультимедійних презентацій та інфографіки PowerPoint, Google, Prezi, Powtoon, інтерактивних плакатів Padlet, Gloster, ThingLink, ментальних карт Cadoo, Coogle, MindMeister, цифрових наративів-коміксів Canva, Pikipump, Storyboard.

2) Цифрова творчість учнів – ментальні карти, комікси, інтерактивні плакати, презентації, анімовані зображення тощо.

Тема 4. Формування в молодших школярів англомовної комунікативної (мовленнєвої) компетентності.

1) Створення комунікативного простору для організації дистанційного навчання – форум, чат, електронне листування.

2) Моделювання англомовних комунікативних ситуацій засобами технологій віртуальної реальності VR Learn English, Gold Lotus, Mondly, VRSpeech, VirtualSpeech, AltspaceVR.

Тема 5. Інновації у навчанні іноземної мови в початковій школі

1) Нетрадиційні (авторські) методики навчання англійської мови.

2) Відкриті електронні освітні ресурси навчання ІМ в початковій школі.

Тема 6. Контроль у навчанні іноземної мови.

1) Види і форми контролю в дистанційному середовищі.

2) Тестові сервіси, сервіси миттєвого опитування (Mentimeter, Kahoot!), сервіси формувального опитування (Learningapps тощо).

Під час лекційних занять студенти опанували основний тезаурус іношомовної цифрової освіти, набували технологічних знань у сфері

розроблення та використання цифрових освітніх ресурсів навчання англійської мови в початковій школі. Слід зазначити, що організація експериментальної діяльності в межах змістово-організаційного етапу здійснювалася в умовах введення карантинних обмежень щодо запобігання розповсюдження вірусу Covid-19. Тому оновлений зміст курсу було теоретично структуровано та представлено завдяки розгалуженій системі гіпертекстових посилань в дистанційному курсі на платформі Moodle.

Під час практичних занять оновлений зміст навчальної дисципліни „Методика навчання іноземної мови (англ.)” увиразнився в розробці завдань, що вимагали від здобувачів свідомого та відповідального використання цифрових технологій, серед яких: технології організації дистанційного навчання, технології доповненої та цифрової реальності, хмарні сервіси, відкриті цифрові освітні ресурси навчання англійської мови дітей молодшого шкільного віку, цифрові сервіси розробки освітніх ресурсів тощо.

Мета навчання курсу „Країнознавство” полягає в сприянні засвоєнню системи знань соціальної дійсності і культури англомовних країн, а також формуванні країнознавчої та соціокультурної компетентностей, необхідних для практичного володіння іноземною мовою як засобом комунікації. Згідно з швидкоплинними змінами способу життя людей через процеси цифровізації суспільства та введення нових реалій, що відображають специфіку соціокультурної компетентності майбутніх учителів, було переглянуто та оновлено зміст навчальної дисципліни „Країнознавство”. Загалом цей курс розрахований на 75 годин ЄКТС (2,5 кредити), із яких 20 годин – лекції, 20 годин – практичні заняття, 35 годин – самостійна робота здобувачів. Навчальна дисципліна вміщує 10 тем, що відповідають традиційному підходу до її вивчення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови й охоплюють різні аспекти щодо етапів історичного розвитку сучасних англомовних країн, їхнього географічного положення, адміністративно-політичного устрою, розвитку культури, літератури, системи

освіти, найбільш відомих науково-культурних центрів, традицій і звичаїв англomовних народів, особливостей національного характеру, життя молоді.

Переглянувши тематику навчальної дисципліни, було прийнято рішення осучаснити її зміст і додати підтеми, що стосуються:

- впливу цифровізації на стиль життя людей в англomовних країнах;
- сучасного етапу історії англійської мови та введення до її лексичного складу слів, які утворилися в результаті цифрової трансформації суспільства;
- цифровізації освітньої системи на різних ступенях навчання та різних рівнях в англomовних країнах.

Оновлення змісту дистанційного курсу „Країнознавство” сприяло успішному формуванню когнітивного компонента цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи, що стосується набуття знань про інформаційні процеси, види і форми цифрового контенту, умінь пошуку, аналізу, узагальнення та свідомого використання інформації.

Зміни були внесені й у зміст навчальної дисципліни „Англійська мова за професійним спрямуванням”, яка є нормативною, вивчається впродовж чотирьох семестрів і передбачає лише практичні заняття. Потреба в оновленні змісту цього курсу зумовлена передусім метою навчальної дисципліни, яка полягає в формуванні здатності майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) до використання англійської мови як засобу комунікації у процесі організації професійної взаємодії та опрацювання англomовних навчально-методичних джерел. У світлі глобальних змін у системі освіти в бік її цифровізації до змісту навчальної дисципліни додано такі тематичні блоки: „Primary school teachers' professional online communication” („Онлайн-спілкування в професійній сфері вчителя початкової школи”), „Digitalisation of foreign language learning” („Цифровізації іншомовної освіти”), „New Ukrainian School” („Нова українська школа”), „Mass media and children's upbringing” („Засоби масової інформації та сучасне виховання дітей”).

Слід також зазначити, що реалізація першої умови ґрунтувалася на використанні специфічних методів, сформульованих у нашому дослідженні, як-от: метод цифрової візуалізації та метод CLIL.

Використання методу цифрової візуалізації уможливлювало успішність засвоєння теоретичного матеріалу, що передбачає стисле викладення матеріалу шляхом представлення інформації в наочному вигляді із запровадженням цифрових технологій [418]. Презентація теоретичного матеріалу під час вивчення навчальних дисциплін „Методика навчання іноземної мови (англ.)”, „Країнознавство”, „Англійська мова за професійним спрямуванням” відповідала вимогам, що висувуються до цифрової візуалізації даних через їх репрезентацію в таблицях, схемах, діаграмах, інфографіці.

На рисунку 4.10 наведено приклад сторінки інтерактивного плакату, у якому візуалізацію інформації про ресурси для проведення тестового контролю сформованості англомовної комунікативної компетентності учнів початкових класів представлено у вигляді гіпертекстових посилань та QR-кодів.

Для реалізації першої педагогічної умови важливого значення набуло формування здатності майбутніх фахівців опрацьовувати англомовний цифровий контент, що відповідає вимогам до запровадження методу CLIL. Тож, посилену увагу в межах вивчення професійно зорієнтованих дисциплін було приділено цифровим ресурсам, що розміщено у вільному доступі на платформі для підготовки майбутніх учителів англійської мови до реалізації концепції НУШ (<https://www.nus-english.com.ua/teacher>), розробленій Міністерством освіти та науки України за сприяння міжнародних організацій British Council, Cambridge Assessment English та Cambridge University Press [266]. На платформі розміщено значну кількість англомовного цифрового контенту (статті, вебінари, вебсторінки, офіційні документи Європейської комісії тощо), що занурюють студентів в специфіку їхньої майбутньої професійної діяльності, підвищуючи рівень сформованості

англомовної комунікативної компетентності завдяки збагаченню словникового запасу майбутніх учителів професійною термінологією.

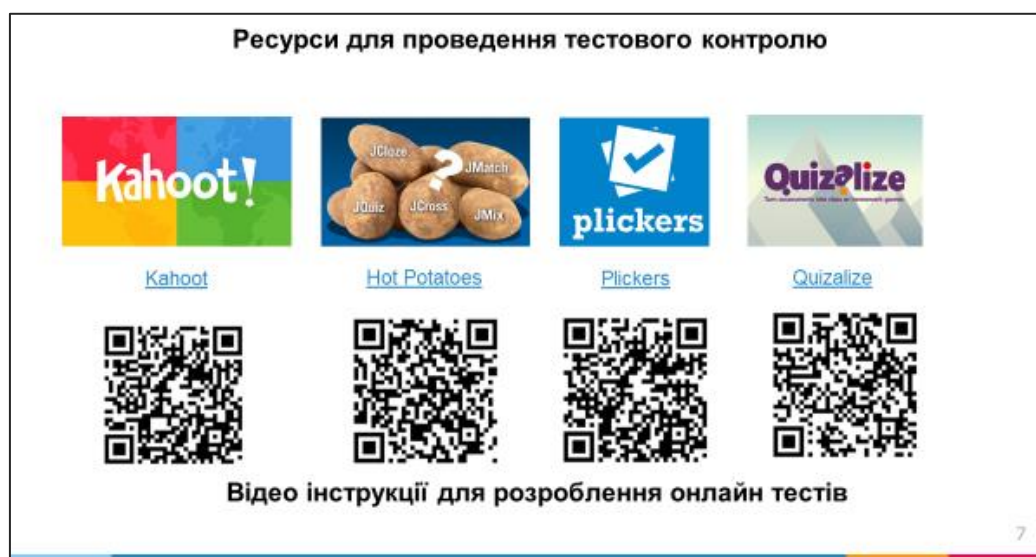


Рис. 4.10. Узагальнена презентація інформації лекційного заняття в дистанційному курсі „Методика навчання іноземної мови (англ.)” (один із слайдів інтерактивної презентації до Теми 6. „Контроль у навчанні іноземної мови ”

Сутність *другої педагогічної умови* реалізації розробленої системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи полягала в розвитку мотивації до формування цифрової культури здобувачів. У світлі нашого дослідження мотивація вважається чинником активізації всіх типів діяльності, у тому числі навчальної та професійної, підвищення рівня ефективності такої діяльності. Досягнення позитивного результату щодо формування мотивації до розвитку цифрової культури передбачало наявність стійких мотивів, потреб та інтересів до використання цифрових технологій, цифрових освітніх ресурсів, організації цифрової комунікації.

Відповідно до результатів проведених теоретичних розвідок, викладених у підрозділ 2.3, нами встановлено, що використання цифрових освітніх ресурсів відіграє важливу роль в професійній підготовці майбутніх учителів англійської мови початкової школи, оскільки їх систематичне

використання підвищує інформативність навчальних занять, реалізує метод цифрової візуалізації, уможлиблює здійснення освітньої комунікації в цифровому просторі.

Під час вивчення здобувачами бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) навчальної дисципліни „Методика навчання іноземної мови (англ.)” були використані авторські цифрові освітні ресурси, розроблені та розміщені на цифровому порталі „Початкова школа: навчання впродовж життя” [435]:

1. Мультимедійні презентації, створені з використанням застосунку Microsoft Office PowerPoint: „Формування в молодших школярів англійської граматичної компетентності” (<https://cutt.ly/KQtKRlh>), „Формування в молодших школярів англійської компетентності в читанні” (<https://cutt.ly/5QtKAf1>), „Нетрадиційні (авторські) методики навчання англійської мови” (<https://cutt.ly/nQtKFtU>).

2. Інтерактивні плакати, створені з використанням сервісів Padlet („Базові засади навчання англійської мови в початковій школі”, „Правила онлайн-уроку”) (<https://padlet.com/beskorsyhelen/k2k1rnmfilzs>), ThingLink („Веб-ресурси для навчання англійської мови”) (<https://www.thinglink.com/scene/1461079893130346498>), Genial.ly („Цифрові сервіси для тестового контролю”).

3. Ментальні карти, створені з використанням цифрових сервісів Cacoо, Coogole, MindMeister.

4. Цифрові наративи-комікси, створені у середовищах Canva, Pikipump, StoryboardThat.

5. Хмари слів WordArt, WordItOut, WordClouds.

6. Миттєві опитування, створені в сервісах Kahoot!, Mentimeter.

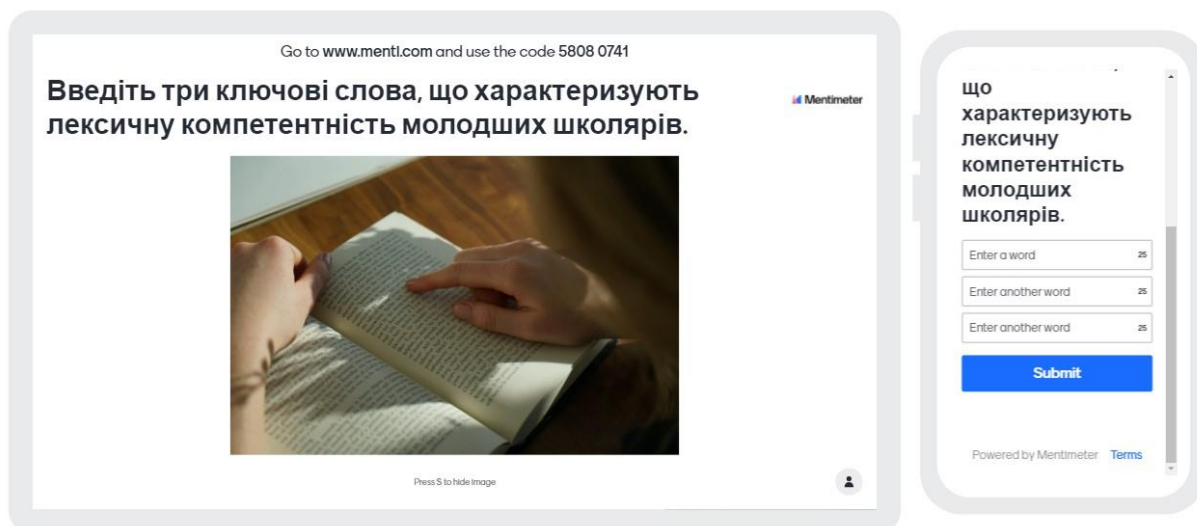


Рис. 4.11. Скріншот питання миттєвого опитування, створеного під час проведення онлайн-лекції „Формування англомовної лексичної компетентності молодших школярів” у синхронному режимі

До того ж, для підвищення мотивації до формування цифрової культури здобувачі активно залучалися до виконання практичних проєктів, результатом проведення яких було створення цифрових освітніх ресурсів для навчання англійської мови в початковій школі. Слід наголосити, що такий вид завдань передбачав наявність певних проблем, які студенти мали вирішити у ході виконання проєкту, зокрема: опрацювання інформації, її перетворення, її коректне представлення у вигляді цифрового ресурсу. Одним із ключових критеріїв оцінювання таких проєктів була якість та коректність подання цифрового контенту, що входить до змісту ресурсу.

Так, здобувачі в межах вивчення навчальної дисципліни „Методика навчання іноземної мови (англ.)” були ознайомлені з правилами та критеріями добору та створення цифрового контенту (графічного, аудіо та відео). У використанні графічного контенту на уроках англійської мови в початковій школі особливу увагу слід було звертати на такі положення:

- графічне зображення мало бути представлено в форматі JPG, PNG;

- якість цифрового зображення мало бути високою, що дозволяло йому бути читабельним та зрозумілим (300 dpi або 1748×2480 для розміру зображення в форматі А5, 2480×3508 для А4);

- зображення мало бути змістовним, відповідати навчальним цілям, а не носити лише розважальний характер;

- графічне зображення мало відповідати віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку, зокрема рівню розвитку психічних процесів.

Слід зазначити, що під час окреслення вимог щодо оформлення аудіоконтенту, нами було враховано особливості використання аудіотекстів у навчанні молодших школярів аудіювання, а саме:

- тривалість звучання аудіозаписів мала збільшуватися відповідно до класу навчання дітей, починаючи від менш ніж 60 секунд і поступово збільшуючись;

- аудіоконтент мав відповідати також жанрово-стильовому критерію, перевага мала надаватися прагматичному контенту, тобто такому, що презентує комунікативні ситуації з реального життя (у магазині, у лікарні, у зоопарку, в автобусі (метро), у школі тощо);

- швидкість мовлення мала бути дещо уповільненою, що відповідає психологічним особливостям дітей молодшого шкільного віку, які під час прослуховування тексту промовляють його про себе;

- якість аудіоряду мала бути високою, без зайвого цифрового шуму;

- джерела залучення контенту мали бути автентичними, оскільки вони вважаються еталонним зразком вимови та інтонації;

- логічна послідовність змісту, логічне завершення аудіоряду.

Подібними до вище перелічених були вимоги до оформлення та використання відеоконтенту, адже він переважно використовується під час формування в молодших школярів комунікативної компетентності в аудіюванні. Головною відмінністю відеоконтенту від аудіо є можливість

подання окрім лінгвістичного (текст) ще й екстралінгвістичний матеріал (міміку, жести мовця), що підвищує рівень емоційної забарвленості тексту. Результатом проведеної освітньої діяльності стало виконання майбутніми вчителями англійської мови початкової школи практичних проєктів, кінцевим результатом яких стали створені цифрові освітні ресурси навчання англійської мови в початковій школі (рис. 4.12).

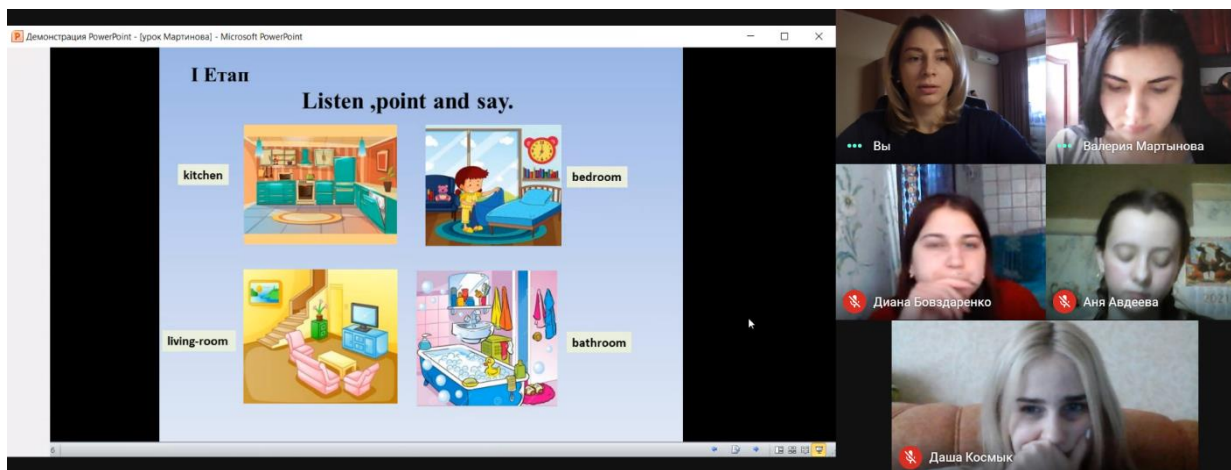


Рис. 4.12. Демонстрація інтерактивного плакату, розробленого в застосунку Microsoft Office PowerPoint, для навчання молодших школярів аудіювання із використанням графічного та аудіоконтенту

Отже, використання цифрових освітніх ресурсів різних форм, залучення здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) до створення цифрових освітніх ресурсів із використанням цифрового контенту дозволило підвищити рівень інформативності лекційних та практичних занять, реалізувати метод цифрової візуалізації, що позитивно вплинуло на підсилення мотивації майбутніх фахівців до формування цифрової культури.

Третя педагогічна умова передбачала створення вебсередовища дистанційного навчання майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова), розроблення та підтримку дистанційних курсів професійно орієнтованих дисциплін.

Створення вебсередовища дистанційного навчання відбувалося шляхом розроблення та впровадження в освітній процес підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи дистанційних курсів професійно зорієнтованих дисциплін „Методика навчання іноземної мови (англ.)”, „Країнознавство”, „Англійська мова за професійним спрямуванням”, розмішених на LMS-платформі Moodle. Окрім асинхронної взаємодії під час роботи в дистанційному курсі було організовано серію занять в синхронному режимі з використанням застосунків BigBlueButton, який є плагіном інтегрованим в LMS-платформу Moodle, Google Meet, Zoom.

Вивчення курсу „**Методика навчання іноземної мови (англ.)**” було спрямоване на організацію інтерактивної цифрової взаємодії викладача і здобувачів, демонстрацію цифрових технологій для навчання англійської мови в початковій школі, ознайомлення з інструментарієм та отриманням інструкцій щодо розроблення власних ресурсів. Для цього було організовано серію онлайн-лекцій (рис. 4.13), що проводилися із використанням сервісів вебконференцій BigBlueButton, Google Meet або Zoom із демонстрацією мультимедійних презентацій, комунікація здійснювалася через використання вебкамери, мікрофона та чату вебконференції.

Для забезпечення комунікативної взаємодії під час лекції здобувачі залучалися до онлайн-дискусії, брали участь в опитуваннях, організованих в сервісах Kahoot, Mentimeter – конструкторах онлайн-опитувальників, які дозволяють отримати миттєвий зворотній зв'язок від аудиторії й інтегрується в освітні електронні платформи. Під час проведення онлайн-лекцій її учасники активно взаємодіяли в текстовому чаті, ставлячи запитання лектору, даючи власну реакцію на питання лектора, обмінюючись корисними файлами, посиланнями тощо.

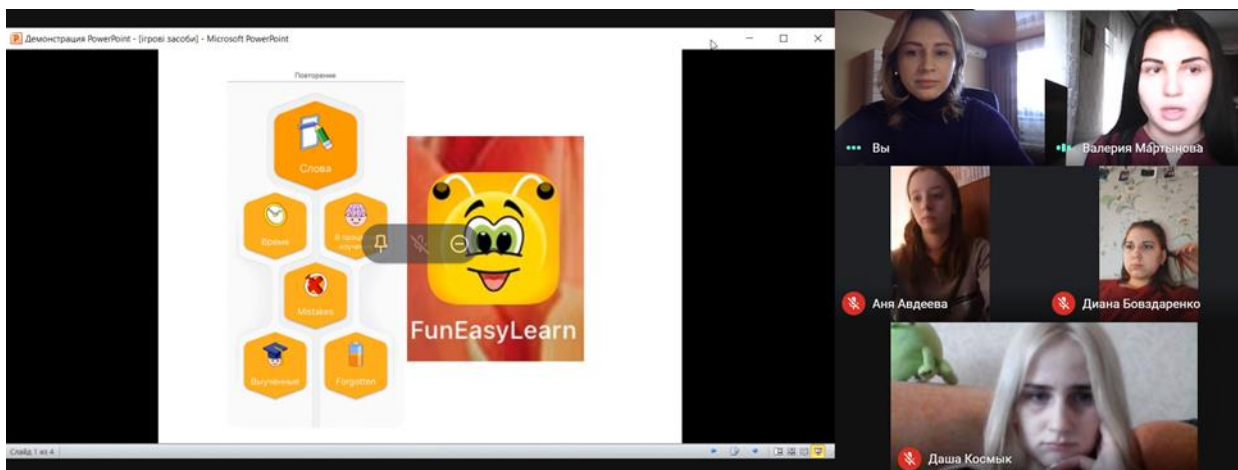


Рис. 4.13. Скріншот лекції з курсу „Методика навчання іноземної мови (англ.)” (на екрані – демонстрація мобільного додатку навчання лексичного матеріалу FunEasyLearn)

Асинхронні заняття курсу були розроблені за допомогою опцій „Завдання” та „Урок” на платформі Moodle, які в налаштуваннях параметрів дозволяють встановлювати термін виконання завдання, кількість прикріплених файлів та їх обсяг, виставляти оцінку за виконання завдання, повертати завдання на доопрацювання, додавати коментарі для обговорення процесу або результатів виконання, що є аспектом онлайн-комунікації викладача та здобувачів. Практичні завдання вимагали від здобувачів розроблення фрагментів уроків іноземної мови в початковій школі з використанням цифрових технологій або аналізу відео-фрагментів уроків, що є у вільному доступі в мережі Інтернет (рис. 4.14).

До завдань *самостійної роботи* було включено виконання творчих проєктів, результатом яких стало розроблення цифрових освітніх ресурсів (коміксів, інтерактивних плакатів, інфографіки, мультимедійних презентацій, що відповідають тематиці курсу), узагальнення правил поведінки в цифровому середовищі для молодших школярів. Наприклад:

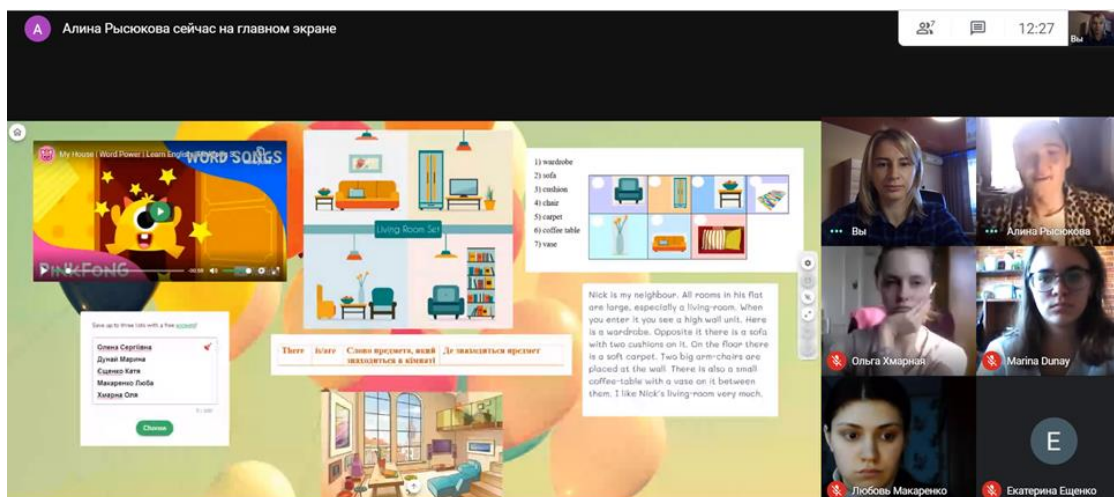


Рис. 4.14. Скріншот лекції з курсу „Методика навчання іноземної мови (англ.)” із демонстрацією віртуальної дошки Classroomscreen

Завдання самостійної роботи. Тема 1. Базові засади цифровізації навчання англійської мови в початковій школі.

Розробити цифровий ресурс (комікс, інфографіку, інтерактивний плакат або постер) двома мовами (українською та англійською) для учнів початкової школи, використовуючи цифрові сервіси (наприклад: Padlet (<https://uk.padlet.com/>), Make Beliefs Comics (<https://www.makebeliefscomix.com/>), Powtoon (<https://www.powtoon.com/>), Canvas (<https://www.canva.com/>) або будь-який інший за бажанням) за однією із запропонованих тем Stay Safe Online (Безпека в інтернеті), Digital Citizens (Цифрові громадяни), Dos and Don'ts on Social Media (Дозволене та заборонене в мережі Інтернет), Device Care (Догляд за комп'ютерними пристроями), Netiquette (Нетикет), Online Classroom Rules (Правила онлайн-уроку). На рисунку 4.15 представлено комікс на тему „Правила нетикету” задля реалізації змістової лінії „Онлайн-взаємодія” у вивченні англійської мови в початковій школі, розроблені здобувачкою бакалаврського рівня 4 року навчання спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова). Виконані проєктні завдання представлено в додатку Н.

Завдання самостійної роботи. Тема 4. Контроль у навчанні іноземної мови.

Проаналізуйте наявні цифрові ресурси для контролю сформованості предметних компетентностей учнів (щонайменше 2 різні ресурси) та презентуйте їх, визначивши недоліки та переваги. Оберіть один ресурс і розробіть тест для контролю читання, аудіювання, засвоєння конкретної граматичної або лексичної теми. Під час розроблення тестових завдань здобувачі скористалися такими онлайн-сервісами: Quizizz, Quizalize, Classmarker, Plickers, Kahoot та ін.

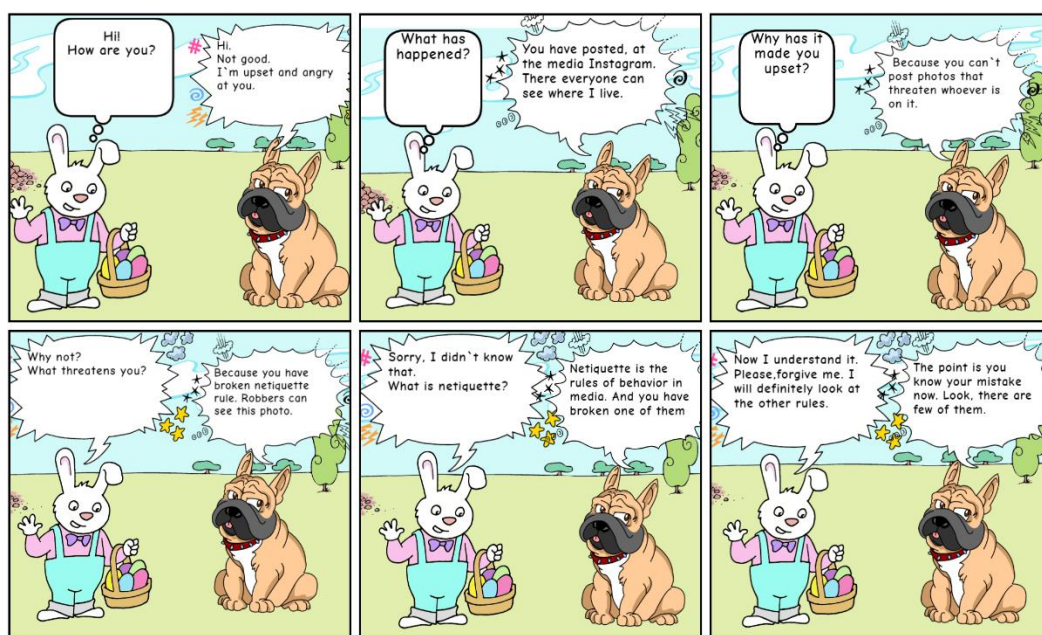


Рис. 4.15. Комікс на тему „Правила нетикету” задля реалізації змістової лінії „Онлайн-взаємодія” у вивченні АМ в початковій школі

Ефективність запровадження вебсередовища дистанційного навчання та його результативність безпосередньо залежить від налагодження ефективної комунікативної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Тому, під час вивчення курсу „Країнознавство” активно використовувалася опція „Форум”, що є доступною на LMS-платформі Moodle для організації та обговорення теоретичного матеріалу, виконання практичних завдань курсу. Безумовною перевагою форуму було те, що взаємодія на ньому відбувалася в асинхронному режимі і здобувачі мали час для того, щоб надати аргументовані коментарі, що не завжди було можливим під час синхронної взаємодії в чаті

під час проведення вебконференцій. Кожен форум був присвячений окремій темі й модерувався викладачем (рис. 4.16).

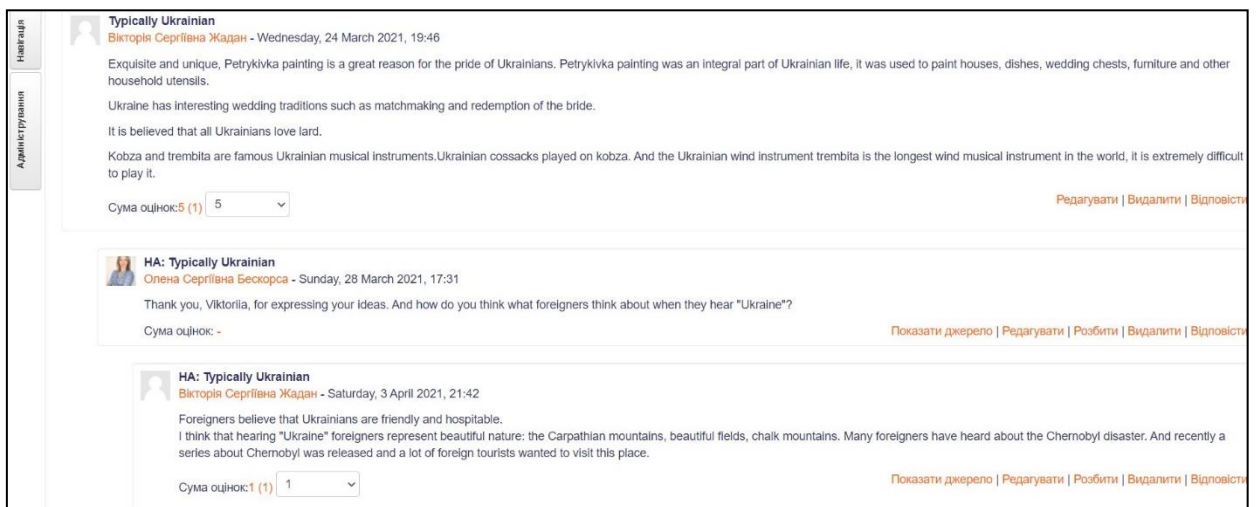


Рис. 4.16. Скріншот сторінки форуму в дистанційному курсі з обговоренням національних стереотипів українців та британців

Виконання завдань для самостійної роботи проводилося в формі виконання проектних завдань. Наприклад:

Завдання для самостійної роботи. Тема 2. Перші завойовники.

1. Знайдіть у цифрових медіа інформацію про Кельтську міфологію, оберіть п'ять героїв цієї міфології та представте узагальнену інформацію про них в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

Таблиця із завдання курсу „Країнознавство”

Character's name	Information about the character
1.	
2.	
3.	

2. Використайте опрацьовану вами інформацію про кельтську міфологію та розробіть інтерактивний постер, використовуючи цифрові сервіси (рис. 4.17).



Рис. 4.17. Скріншот інтерактивного плакату, розробленого в цифровому сервісі Smore (<https://www.smore.com/at742-celtic-mythology>)

Вивчення навчальної дисципліни „**Англійська мова за професійним спрямуванням**” не передбачає проведення лекційних занять. Вона є практичним курсом, спрямованим на формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців, що може бути успішно реалізованою під час професійної взаємодії. Для виконання практичних завдань в межах дистанційного курсу було введено цифрові медіатексти, що вимагали від здобувачів ознайомлення з інформацією з різних джерел. Такі цифрові медіа було класифіковано як візуальні (фото, картинки, графічні зображення, комікси, хмари слів, постери, асоціативні карти тощо), аудіальні (аудіозаписи, подкасти, радіотрансляції тощо), аудіовізуальні (документальні та художні фільми професійної тематики, мультфільми, відео кліпи, вебінари, блоги, сайти тощо). Окрім опрацювання інформації цифрових медіа, здобувачі виконували завдання зі створення цифрового контенту в межах тематики курсів із використанням цифрових засобів, а саме: Glogster, Prezi, PowerPoint, GoogleSlides, MakeBeliefsComix тощо.

Слід відзначити, що Європейським парламентом розроблено та ухвалено „Резолюцію щодо медіаграмотності в цифровому світі”, у якій надано

практичні рекомендації для формування медіаграмотності на різних освітніх рівнях [522]. Однією з таких рекомендацій є запровадження активних методів навчання, що уможливають встановлення взаємодії між здобувачами та інформаційними системами, між викладачем і здобувачами та здобувачами між собою. Тож до практичних завдань дистанційного курсу „Англійська мова за професійним спрямуванням” було додано такі: розроблення цифрових ресурсів, спільна робота в цифрових форматах, обговорення актуальних професійних проблем у форумі.

Блок самостійної роботи було побудовано з урахуванням світової тенденції в системі вищої освіти – залучення здобувачів вищої освіти до проходження масових відкритих онлайн-курсів (МООС), які націлені на підвищення якості їхньої професійної підготовки. У вітчизняному освітньому просторі найвідомішими проєктами МООС є платформи EdEra [512] та Prometheus [601], які надають відкритий доступ до якісного освітнього контенту від відомих викладачів світу, а також світових та вітчизняних закладів освіти та інших неосвітніх організацій. Серед курсів, що є доступними на сайті проєкту Prometheus, представлено розділ „Англійська мова”, на якому функціонують шість курсів для покращення рівня іншомовної підготовки. Майбутнім учителям англійської мови початкової школи було запропоновано пройти курс „Англійська мова для медіаграмотності” (https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:АН+Eng_M101+2020_T1/course/), який є перекладеною версією курсу „English for Media Literacy” (<https://www.coursera.org/learn/media#syllabus>), представленого у відкритому доступі на платформі Coursera [500]. Цей курс становив певну користь для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта в умовах інформаційного перевантаження задля глибшого розуміння ролі медіа в житті суспільства та кожного громадянина, дозволив розвинути їхню лексичну компетентність, а також ознайомити з методами навчання медіаграмотності, яка має бути інтегрована

в навчальні предмети закладів загальної середньої освіти на різних ступенях навчання. Результати навчання за курсом корелювали з очікуваними результатами навчання дисципліни „Англійська мова за професійним спрямуванням”, зміст яких полягає у наступному: орієнтуватися в різних типах медіа; розуміти різні типи медіатекстів та уміти складати їх; визначати рівень валідності та достовірності інформації, що надається в різних типах медіаресурсів, відрізнити факти від суджень; ідентифікувати фейкову інформацію. Отримання сертифікату за проходження масового відкритого онлайн-курсу на платформі Prometheus надав студентам можливість зарахувати результати навчання, здобуті в неформальній освіті, відповідно до Положення про порядок визначення та зарахування результатів неформальної освіти здобувачів у Державному вищому навчальному закладі „Донбаський державний педагогічний університет” [327].

Задля успішної реалізації цієї умови було залучено низку методів, специфічних для цифрового освітнього середовища, а саме: цифрової візуалізації, CLIL, TRACK, метод е-портфоліо.

Метод цифрової візуалізації, як уже зазначалося вище, було використано для презентації цифрового дидактичного контенту в компактній формі завдяки використанню гіпертекстових посилань як у змісті сторінок дистанційних курсів професійно зорієнтованих навчальних дисциплін, так і в змісті цифрових освітніх ресурсів. Доцільно відзначити, що використання цього методу зменшує обсяг витраченого часу та зусиль здобувачів для сприйняття дидактичного контенту та відповідає особливостям „кліпового” мислення сучасної молоді, підтримує високий темп навчання, підвищує його раціональність, запезпечує реалізацію інтерактивної взаємодії між здобувачами та цифровими інформаційними системами, що позитивно впливає на формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Метод CLIL також запроваджувався у вивченні всіх дисциплін, охоплених педагогічним експериментом, зокрема:

1. У структурі дистанційного курсу „Методика навчання іноземної мови (англ.)” наявним є двомовний словник, який містить найбільш уживані методичні поняття українською і англійською мовою, що автоматично зв'язуються з текстом курсу. Збільшення обсягу англomовного словникового запасу професійною термінологією допомагало майбутнім фахівцям вільно орієнтуватися в сучасному цифровому просторі, спілкуватися іноземною мовою в професійному контексті.

2. Задля впровадження методу CLIL під час вивчення курсу „Країнознавство” виникла необхідність дещо змінити його змістове наповнення, адже його викладання традиційно проводиться англійською мовою. Тому до змісту навчальної дисципліни додано підтеми, що відображають як глобальні процеси цифрової трансформації суспільства, так і цифровізації освіти в англomовних країнах. Ці теми висвітлювалися в змісті дистанційного курсу та обговорювалися під час організації цифрової освітньої взаємодії в синхронному режимі вебконференцій (рис. 4.18).

Поширення методу CLIL у закладах вищої педагогічної освіти зумовило цілу низку інновацій у викладанні іноземних мов, передусім трансформацію традиційного підходу до викладання англійської мови за професійним спрямуванням. Під час вивчення курсу „Англійська мова за професійним спрямуванням” головна увага приділялася не формуванню компетентності в лексиці та граматиці, а розвиткові фахової іншомовної компетентності, що відбувалася здебільшого мимовільно, як продукт екстралінгвістичної діяльності.

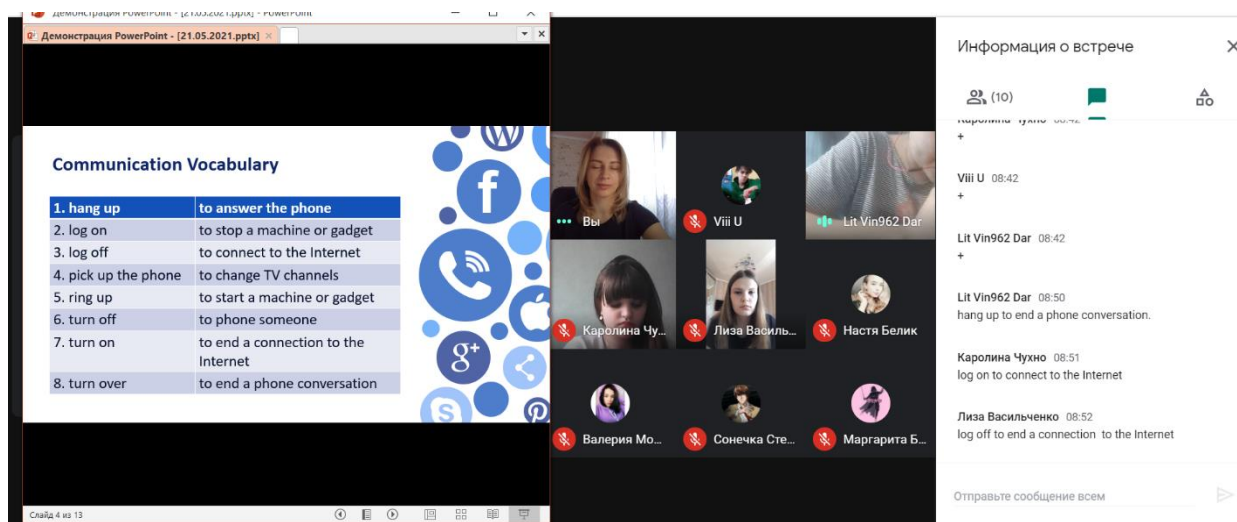


Рис. 4.18. Скріншот онлайн-заняття з уведенням лексичних одиниць за темою „Communication Technologies” навчальної дисципліни „Країнознавство”

Під час використання *методу ТРАСК* ми керувалися загальноприйнятим положенням в теорії цифрової освіти щодо необхідності формувати в майбутніх учителів професійних знань за триединою моделлю, що включає предметні знання, загальнопедагогічні знання та технологічні знання, тобто знання сутності, компонентів, потенціалу різних цифрових технологій та методики їх використання в навчанні та викладанні.

ТРАСК метод було реалізовано шляхом інтерактивного представлення навчального матеріалу в системах дистанційного навчання із залученням широко спектру цифрових засобів – відео, зображення, системи гіпертекстових посилань тощо. Набуття практичних умінь та досвіду використання цифрових технологій здійснювалося шляхом залучення майбутніх учителів до виконання проєктних видів завдань в дистанційних курсах щодо розроблення веб-квестів, інтелектуальних карт, інтерактивних плакатів, цифрових коміксів, графічних наративів, що відповідають певній предметній тематиці, та проєктування шляхів використання створених ресурсів в змодельованих ситуаціях професійної діяльності. На рисунку 4.19 представлено інтерактивний плакат, розроблений у сервісі Canvas, під час виконання проєктних завдань курсу „Країнознавство”.



Рис. 4.19. Інтерактивний плакат, створений із використанням онлайн-сервісу Canvas, під час виконання проєктних завдань курсу „Країнознавство”

Метод e-портфоліо було застосовано під час вивчення курсу „Методика навчання іноземної мови (англ.)” як один із елементів вебсередовища дистанційного навчання, що здобувачі оформлювали з використанням сервісу GoogleSite за такою структурою:

- перша сторінка портфоліо „Візитівка” вміщує загальну інформацію про майбутнього фахівця, як-от: прізвище, ім’я, по батькові, фото, спеціальність за якою навчається, назва навчального закладу, педагогічне кредо;
- друга сторінка портфоліо „Мої досягнення” включає сертифікати та перелік курсів для самоосвіти та саморозвитку, які пройшли здобувачі;

– третя сторінка „Цифрові освітні ресурси навчання англійської мови в початковій школі” містить перелік та посилання на цифрові ресурси, розроблені майбутніми вчителями англійської мови початкової школи.

Четвертою педагогічною умовою ефективної реалізації системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи стало надання майбутнім фахівцям необхідного комплексу знань, умінь і навичок роботи з цифровими технологіями та цифровим контентом.

Набуття окреслених знань, умінь та навичок відбувалося в межах вивчення навчальної дисципліни „Методика навчання іноземної мови (англ.)” за допомогою використання навчального посібника „Цифрові освітні ресурси для уроків англійської мови в початковій школі” як додаткового засобу навчання. Опрацьовуючи матеріал посібника здобувачі бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова) занурювалися у вивчення теоретичних та практичних аспектів забезпечення цифровими освітніми ресурсами уроків англійської мови в початковій школі.

Майбутні фахівці ознайомилися з нормативно-правовим підґрунтям цифровізації освіти в Україні („Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні”, „Цифровий порядок денний для України”, Проект Закону України Про внесення змін до Закону України „Про Національну програму інформатизації”, „Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації”) та в країнах Європейського союзу („Рамка цифрової компетентності для громадян”, „Європейська / Інтернаціональна сертифікація комп’ютерних умінь”, „Рамка електронної компетентності”). Розгляд цих документів у змісті навчального посібника сприяв створенню цілісного уявлення майбутніх фахівців про глобальні та національні тенденції цифровізації освіти та дозволив глибше усвідомити нагальну потребу

запровадження цифрових змін в освітній процес сучасних закладів загальної середньої освіти.

Завдяки запровадженню навчального посібника майбутні фахівці вивчали ключові поняття та термінами сучасної цифрової освіти, як-от: „цифрова культура”, „цифрова компетентність”, „цифрова грамотність”, „цифрові технології”, „цифрові освітні ресурси”, „цифрові онлайн-сервіси”, „цифровий контент”.

Окремий розділ навчального посібника було присвячено опису цифрових освітніх ресурсів, їх класифікації, визначенню, аналізу з точки зору можливості залучення їх до вивчення англійської мови в початковій школі. Особливу увагу в змісті посібника було приділено аналізу наявних цифрових освітніх ресурсів, що можуть бути використані у процесі іншомовної підготовки дітей молодшого шкільного віку, а саме: електронні версії автентичних підручників „English World”, „Fairyland”, „Academy Stars”, „Bright Ideas. Starter”, „Family and Friends”; е-підручники „Super Safari”, „Oxford Discover”, „Our World”, е-посібники „Children’s Storybooks Online”, „Storyline Online”, „Storynory”, „Phonics Alphabet E-Book”; електронні словники „Oxford Learner’s Dictionaries”, „Cambridge Dictionary”, „Longman Dictionary of Contemporary English”, „Kids Picture Dictionary: Learn English A-Z Words”; електронні робочі зошити „Quick Mind”, „More! Cyber Homework”, „Discover Workbook with Online Practice”; електронні тренажери, розташовані на вебресурсах British Council, IXL та ін.; цифрові ігрові ресурси „Esl Games Plus”, „Poptropica English World”.

Огляд цифрових освітніх ресурсів супроводжувався представленням основних вимог, що висуваються до створення власних цифрових ресурсів. Так, майбутні вчителі англійської мови початкової школи ознайомилися з вимогами до цифрового контенту, що інтегрується в зміст цифрових освітніх ресурсів, особливу увагу було приділено використанню графічних зображень, аудіо- та відеоконтенту. Під час опанування знань щодо роботи з цифровим

контентом було зроблено акцент на дотриманні принципів академічної доброчесності, які також активно обговорювалися на лекційних та практичних заняттях усіх професійно орієнтованих навчальних дисциплін. На рисунку 4.20 унаочнено представлено фрагмент презентації лекційного заняття „Академічна доброчесність. Етичний кодекс учителя початкових класів”.



Рис. 4.20. Фрагмент презентації лекційного заняття „Академічна доброчесність. Етичний кодекс учителя початкових класів”

Отже, запровадження навчального посібника „Цифрові освітні ресурси для уроків англійської мови в початковій школі” сприяло підвищенню рівня обізнаності майбутніх учителів англійської мови початкової школи з ключовими поняттями цифрової освіти, удосконаленню вмінь та навичок роботи з цифровими технологіями, стимулюванню до створення власних цифрових освітніх ресурсів для навчання англійської мови в початковій школі, тобто розвивало всі компоненти цифрової культури здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова).

П'ятою педагогічною умовою була передбачена організація ефективної цифрової комунікації учасників освітнього процесу, розвиток нетикету та цифрової колаборації. Реалізація цієї умови була здебільшого забезпечена запровадженням до професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи спеціального дистанційного курсу „Цифрова комунікація в освіті”, що був розробленим в рамках імплементації проєкту

Jean Monnet Module програми Erasmus+ (620354-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE) „Ukraine – EU: Intercultural Communication in Education” / „Україна – ЄС: міжкультурна комунікація в освіті”.

Вивчення курсу мало на меті сформувати навички безпечної та відповідальної поведінки, комунікації й нетворкінгу в цифровому просторі. Тож, на лекційних заняттях, що були організовані в формі лекцій-вебконференцій „Нормативно-правове й законодавче закріплення процесів цифровізації освіти”, лекції-візуалізації „Відкрита освіта як необхідна умова здійснення академічної комунікації в цифровому освітньому середовищі”, під час яких було розглянуто та обговорено із здобувачами основний тезаурус цифрової комунікації („електронна комунікація”, „інтернет-комунікація”, „вебкомунікація”, „комунікація, опосередкована комп’ютером”), сервіси для ефективно організації та здійснення цифрової комунікації та колаборації, правила нетикету та безпечного поводження в глобальній мережі Інтернет.

Відзначимо, що на практичних заняттях в дистанційному курсі „Цифрова комунікація в освіті” здобувачі вдосконалювали вміння та навички роботи з цифровими технологіями для організації академічної взаємодії та комунікації. Для цього вони отримували чіткий алгоритм роботи в онлайн-сервісах для організації вебінарів, інтернет-конференцій та здійснення онлайн-навчання (Skype, Zoom, Google Meet), програмах для створення навчального контенту, зокрема інтерактивних презентацій, плакатів, інтелектуальних карт, ребусів (Pictochart, Google Slides, Prezi, Canva, Padlet, Glogster, Mindmeister та ін.), створення „хмар слів”, проведення миттєвих опитувань (Mentimeter, Kahoot та Slido) тощо.

Для роботи в кожному із вказаних сервісів було розроблено методичні поради, що вмістили поетапний опис створення облікового запису, реєстрації, налаштування профілю, параметрів облікового запису, встановлення застосунку (якщо це необхідно), а також покрокові рекомендації з роботи в даному застосунку чи онлайн-сервісі (рис. 4.21).

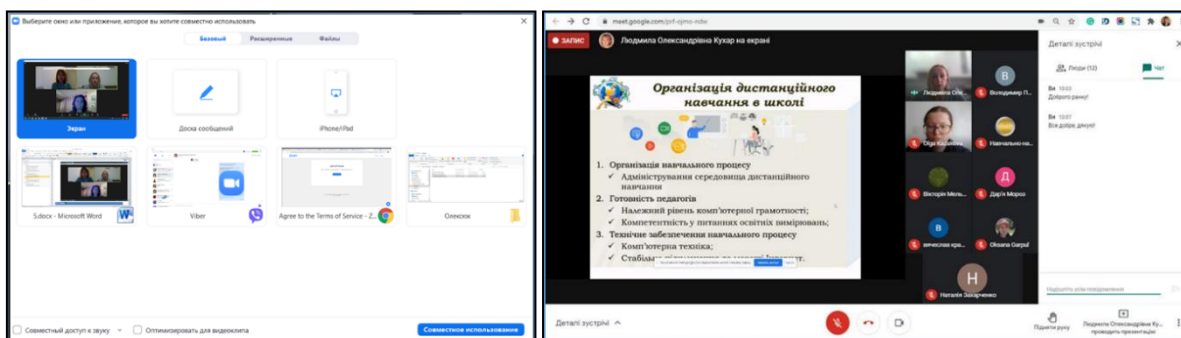


Рис. 4.21. Сторінка налаштування демонстрації в Zoom та зразок демонстрації презентації в Google Meet із методичних рекомендацій з роботи в програмах для організації вебінарів, інтернет конференцій та здійснення онлайн-навчання

Наведемо приклад практичного заняття дистанційного курсу „Цифрова комунікація в освіті”.

Практичне заняття. Тема: Основні форми цифрової освітньої комунікації. Наукова електронна стаття: специфіка жанру.

Мета:

- обговорити зі студентами основні форми цифрової освітньої комунікації (універсальні форми, наукову та навчальну комунікацію);
- визначити переваги та недоліки цифрової комунікації в освіті;
- розглянути наукову електронну статтю як одну із ключових форм наукової цифрової комунікації;
- сформуванати навички коректної поведінки в інтернет середовищі;
- розвинути цифрову грамотність та цифрову культуру здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, спеціалізація – Англійська мова.

Навчальний час: 2 години (онлайн-заняття скорочується до 40 хвилин, за розпорядженням навчального відділу ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”).

Обладнання: персональний комп’ютер, під’єднання до мережі Інтернет.

Список рекомендованої літератури (додається).

План заняття

I. Обговорення теоретичних питань.

Проаналізувати рекомендовані наукові та методичні джерела й відповісти на питання:

1) Як сучасна наука визначає поняття „електронна комунікація”, „Інтернет комунікація”, „вебкомунікація”, „комунікація, опосередкована комп’ютером”? У яких державних документах це зафіксовано?

2) Переваги та недоліки цифрової комунікації.

3) Як ви розумієте поняття New Media? Наведіть приклади.

4) Схарактеризуйте вплив засобів цифрової комунікації на міжкультурне спілкування.

Поміркувати й визначити думку у вигляді есе:

– чи можуть засоби цифрової комунікації сприяти міжкультурному спілкуванню та зменшувати відстань та непорозуміння, чи вони збільшують диспропорцію між культурами та підсилюють культурні стереотипи?

– чому сприяє інтернет в більшій мірі: культурній глобалізації, стандартизації (наприклад, через нетикет – набір комунікативних правил) чи культурним розбіжностям?

II. Практичні завдання.

Завдання 1. Розглянути наукові електронні статті в е-журналах як основний жанр наукової комунікації,

Завдання 2. Зробити огляд структурно-змістових різновидів наукових статей.

Завдання 3. Розглянути розміщення статей в електронному журналі „Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти” (<http://pptma.dn.ua/index.php/uk/> в системі Open Journal System, вивчити особливості подання статті та здійснення цифрової наукової комунікації.

Важливе значення під час запровадження дистанційного курсу надавалося завданням для *самотійної роботи*, оскільки на неї відведена

значна кількість годин в порівнянні з лекційними та практичними заняттями. Серед завдань для самостійних переважало виконання творчих проєктів, що набуло вигляду організації та проведення різних комунікаційних заходів в цифровому просторі (вебконференція, форум, чат тощо). Одним із актуальних завдань є усвідомлення правил поведінки в цифровому середовищі, так званого нетикету, з креативним оформленням цих правил (для учнів ЗЗСО, для вчителів, для студентської аудиторії тощо). Наприклад:

Завдання для самостійної роботи. Тема 2. Цифрові сервіси освітньої комунікації.

1. Визначити основні правила поведінки в інтернет мережі, зокрема правила усної та письмової побутової цифрової комунікації.

2. Виокремити правила академічного цифрового спілкування (усного та письмового).

3. Підготувати рекомендації для учнів початкової школи щодо поведінки в інтернет середовищі. Зібрати текстовий та візуальний контент. Оформити ці поради у вигляді інтерактивного плакату або коміксу. Підготувати у двох варіантах:

– серйозні рекомендації, поведінкові настанови (інтерактивна презентація або плакат);

– гумористичні нотатки для школярів (комікс, ребус).

З огляду на дослідження іноземних науковці А. Işman, F. Dabaj, F. Altınay, Z. Altınay [554], які вивчали питання визначення бар'єрів цифрової комунікації під час навчання та забезпечення її ефективності, ми дійшли висновку, що основним бар'єром цифрової комунікації є брак вербальних реакцій, тобто мова йде про недостатність встановлення зворотного зв'язку під час взаємодії в цифровому середовищі. Для долання цього бар'єру під час запровадження курсу „Цифрова освітня комунікація” та забезпечення ефективної комунікації у формі зворотного зв'язку було використано онлайн-

опитувальники, зокрема популярний онлайн-сервіс Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>).

Онлайн-сервіс Mentimeter слугував засобом налагодження зворотного зв'язку між викладачем та здобувачами, а також засобом моніторингу засвоєння обговорюваних питань під час заняття, отримання загального бачення про розуміння здобувачами матеріалу, що вивчається, миттєвого автоматичного підрахунку результатів. Онлайн-опитування, створені в цьому сервісі містили низку запитань, що вимагали різних типів відповідей, а саме: множинний вибір, відкрита відповідь, оцінка за шкалою, ранжування відповідей за 100%-ю шкалою, створення хмари слів. Отже, використання сервісу Mentimeter перетворювало освітній процес на інтерактивну комунікацію, адже, окрім того, що здобувачі брали участь в опитуванні, вони залишали свої запитання до викладача, що значно збільшувало ефективність такої цифрової освітньої взаємодії.

До того ж, здобувачі й самі розробляли миттєві опитування, які вони могли б використовувати під час здійснення цифрової комунікації з учнями в майбутній професійній діяльності (див. рис. 4.22).

Виконання практичних завдань та завдань для самостійної роботи базувалося на реалізації метода ТРАСК, завдяки якому здобувачі бакалаврського рівня вищої освіти мали змогу інтегрувати комунікаційні знання про способи організації цифрової взаємодії, сервіси для проведення онлайн-заходів, засоби організації зворотного зв'язку, етичні та безпекові правила поведіння в цифровому середовищі в навчання англійської мови в початковій школі.

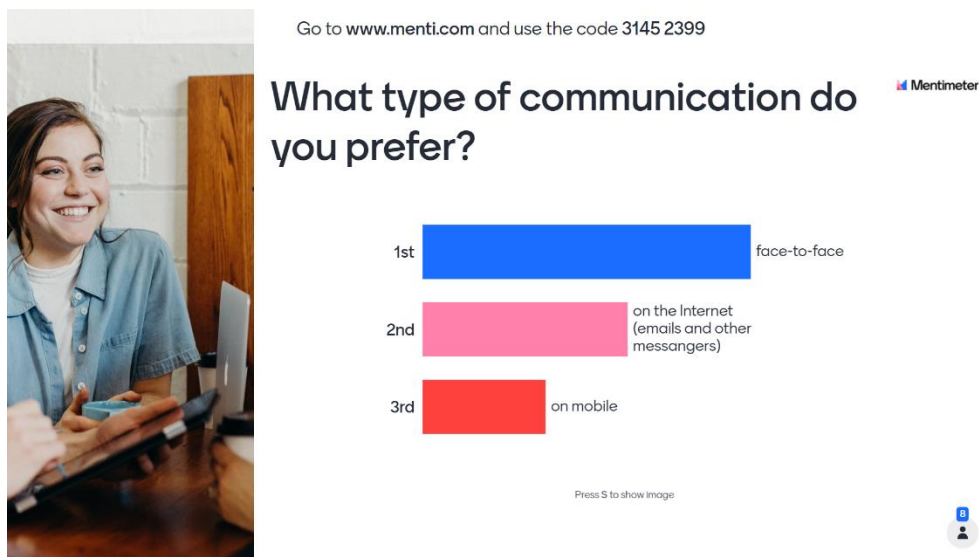


Рис. 4.22. Скріншот результатів миттєвого опитування в сервісі Mentimeter, розробленого та проведеного здобувачами

На підставі викладеного вище зауважимо, що запровадження схарактеризованих педагогічних умов практичної реалізації системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи відбувалося як цілісний процес, що надало змогу вдосконалити професійну підготовку здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова), сприяло накопиченню знань, умінь, навичок, практичного досвіду використання цифрових технологій у навчанні англійської мови в початковій школі, посилило мотивацію до формування цифрової культури майбутніх фахівців, розширило уявлення про способи та засоби організації цифрової комунікації у здійсненні професійної діяльності.

4.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Головним завданням діагностико-результативного етапу дослідження стало проведення контрольної стадії експериментальної роботи щодо перевірки ефективності запровадження розробленої педагогічної системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови

початкової школи. Було проведено контрольний зріз в експериментальній та контрольній групах, виконано кількісно-якісний аналіз отриманих результатів, виконано систематизацію та статистичне оброблення експериментальних даних, оцінено ефективність теоретично обґрунтованої та розробленої системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, сформульовано основні висновки та рекомендації щодо впровадження результатів педагогічного експерименту в закладах вищої освіти, окреслено перспективи подальших наукових розвідок.

Для організації контрольній стадії експериментальної роботи методом діагностики було обрано комплексне тестування з метою вимірювання рівня сформованості кожного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Зазначене комплексне тестування було запроваджено серед здобувачів спеціальності 013 Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (загальна кількість учасників експерименту – 341 осіб) і складалося з чотирьох субтестів (див. додаток П). Перший субтест сфокусовано на виявленні рівня сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента досліджуваного педагогічного явища, другий субтест – когнітивного компонента, третій – діяльнісно-технологічного, четвертий – рефлексивного.

Максимальна загальна сума балів, яку здобувачі могли отримати під час проходження діагностики, склала 100 балів, що відповідає шкалі оцінювання за системою ЄКТС для вимірювання академічної успішності здобувачів вищої освіти (див. табл. 4.9). Відповіді на запитання комплексного тесту оцінювалися окремо за кожним субтестом, що уможливило вимірювання рівнів сформованості кожного компонента цифрової культури майбутніх фахівців. Розподіл балів за кожним із субтестів відбувався відповідно до встановленого коефіцієнта вагомості. Так, коефіцієнт вагомості першого субтесту склав 1,5 (15 балів), другого субтесту – 2 (20 балів), третього субтесту – 5 (50 балів), четвертого субтесту – 1,5 (15 балів).

Відповідність рівнів сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи до шкали ЄКТС

Рівень	Сума балів
Високий	90 – 100
Достатній	89 – 75
Середній	60 – 74
Низький	0 – 59

У першому блоці комплексної методики, спрямованої на визначення ставлення та вмотивованості здобувачів до формування цифрової культури, майбутнім фахівцям було запропоновано оцінити власне ставлення до наведених п'яти тверджень за шкалою від 1 до 3, де 1 – „не погоджуюся”, 2 – „частково погоджуюся”, 3 – „повністю погоджуюся”. За відповідь „не погоджуюсь” здобувачі отримували 1 бал, „частково погоджуюсь” – 2 бали, „повністю погоджуюсь” – 3 бали. Максимальна кількість балів за відповіді на питання цього субтесту становила 15 балів.

Другий субтест містив 10 тестових завдань, розроблених для перевірки знань різних аспектів цифрової культури майбутнього фахівця спеціальності 013 Початкова освіта, зокрема: поняття „цифрові технології”, „цифрові освітні ресурси”, „цифровий контент”, „цифрова комунікація”, „нетикет”; особливості інформаційних процесів; використання цифрових технологій в навчанні англійської мови в початковій школі; особливості організації цифрової комунікації; заходи безпеки під час роботи з цифровими технологіями; правила та норми поведіння в цифровому просторі. Під час укладання завдань було використано тестові запитання різних форм, що вплинуло на оцінювання правильних відповідей (див. табл. 4.10). Загалом відповівши правильно на всі тестові запитання здобувачі могли отримати 20 балів.

Критерії оцінювання субтесту 2

Об'єкти оцінки цифрового освітнього ресурсу	Кількість завдань	Усього балів
Завдання множинного вибору з однією правильною відповіддю	4	1*4=4 бали
Завдання множинного вибору з кількома правильними відповідями	3	3*2=6 балів
Завдання на встановлення відповідності	1	1*3=3 бали
Завдання на заповнення пропусків	1	1*3=3 бали
Завдання з відкритою відповіддю у формі запитання	1	1*4=4 бали
Усього:	10	20 балів

Третій субтест містив одне запитання з відкритою відповіддю практичного спрямування, що передбачало перевірку сформованості діяльнісно-технологічного компонента цифрової культури майбутніх фахівців. Здобувачі створювали цифровий ресурс для використання під час формування англомовної комунікативної компетентності молодших школярів у говорінні за однією із тем, передбачених типовою освітньою програмою в межах вивчення освітньої галузі „Мови і літератури”. Під час виконання завдання здобувачі використовували цифрові сервіси, що знаходяться у вільному або частково обмеженому доступі, як-от: Pictochart, Padlet, Canva, Gloster, ThingLink, Genial.ly та ін. Створений ресурс здавали на перевірку шляхом надсилання на електронну скриньку викладача, прикріпивши файл самого ресурсу в форматі JPG або PDF, завантаженого та коректно названого, а також вставивши в текст письма посилання на ресурс, розташований в мережі Інтернет.

Оцінювання цифрового освітнього ресурсу відбувалося за такими критеріями (див табл. 4.11).

Таблиця 4.11

Критерії оцінювання цифрового освітнього ресурсу

Об'єкти оцінки цифрового освітнього ресурсу	Кількість балів
Дизайн	4 бали
Навігація	4 бали
Змістовність	7 балів
Методична коректність та технічна якість використаного цифрового контенту	10 балів
Мовна грамотність (відсутність орфографічних, пунктуаційних, стилістичних помилок)	5 балів
Наявність елементів технології доповненої реальності (QR-коди, гіпертекстові посилання тощо)	5 балів
Розроблення тестових завдань в онлайн-додатку для організації поточного контролю та інтегрування його в зміст ресурсу	7 балів
Правильність оформлення матеріалів для пересилання викладачу	3 бали
Дотримання правил та норм цифрової комунікації (нетикету)	5 балів
Усього	50 балів

Сформованість рефлексивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи ми вимірювали за допомогою четвертого субтесту, який було оформлено за методикою PRES-формули для написання есе. Пояснимо, що в цьому понятті PRES є акронімом, де „P” означає „position” (позиція), „R” – „reason” (обґрунтування), „E” – „explanation” (пояснення), „S” – „summary” (судження, підсумок). Сутність цієї методики полягала у висловлюванні здобувачами своєї думки за стандартною формулою доповнення чотирьох речень: Я вважаю ...; Тому що ...; Я можу довести на прикладі ...; Виходячи з цього, я роблю висновок про те, що Для виконання завдання цього субтесту здобувачам було запропоновано надати відповідь на запитання про необхідність формування цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи за описаною вище формулою.

Критерії оцінювання цього завдання подано в таблиці 4.12.

Критерії оцінювання субтесту 4

Об'єкти оцінки есе	Кількість балів
Проведення критичного аналізу щодо цілей та результатів діяльності щодо формування цифрової культури	5 балів
Адекватне оцінювання важливості використання цифрових технологій, цифрових освітніх ресурсів у навчанні англійської мови в початковій школі	5 балів
Глибоке усвідомлення ролі цифрової культури для професійного саморозвитку та самовдосконалення вчителя	5 балів
Усього	15 балів

Для обґрунтування якості розробленого інструментарію було залучено експертний метод, який ґрунтується на використанні узагальненого досвіду та інтуїції фахівців-експертів. У науковій літературі, присвяченій питанням педагогічної діагностики, експертом вважається фахівець, компетентний у вирішенні поставленого завдання. Експерт має бути неупередженим і об'єктивним при оцінці об'єкта дослідження. Особливість експертної кваліметрії полягає в тому, що вона орієнтована на людину як безпосереднього вимірювача якості в системі оцінки [317].

Для добору експертів ми скористалися хмарними сервісами Google, а саме, Google Forms для опитування експертів, що містила перелік запитань щодо професійної кваліфікації претендентів, зокрема питання про базову освіту, науковий ступінь, вчене звання, наявність наукових публікацій, що висвітлюють різні аспекти цифрової культури (цифрової грамотності), проходження практики або стажування закордоном у сфері цифрової культури, наявність сертифікату, що підтверджує рівень цифрової грамотності експерта, наявність досвіду розроблення тестів (див. рис. 4.23).

Залучені фахівці відповідали таким вимогам:

- експерти були визнаним спеціалістами в даній сфері;

- оцінки експертів були відносно стабільні в часі на всіх етапах експертизи;
- експерти мали досвід успішних прогнозів у даній сфері знань;
- експерти мали широкий кругозір, ерудицію, бачили перспективи [130].

Рис. 4.23. Анкетування для відбору експертів в Google Forms

Так, опитування пройшло 28 респондентів, на основі відповідей яких ми змогли обрати 8 експертів, які у подальшому оцінювали розроблений інструментарій для діагностики рівня сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Із метою організації роботи експертної групи ми дотримувалися основних принципів та аксіом:

1. Експерти добиралися з однаковою компетентністю і кваліфікацією для надання точних оцінок.
2. З метою підвищення якості експертних оцінок була створена робоча група.
3. Варіативність експертної групи як за кількістю експертів, так за їхніми спеціалізаціями відповідала різноманітності властивостей і показників якість яких оцінювалась.

Це положення дозволило нам сформулювати груповий принцип експертного покриття: оскільки досліджуваний інструментарій був складним за структурою, то група експертів областю своєї компетентності повністю охоплювала простір якості оцінюваного інструментарію.

Визначальним для нашого дослідження було те, що частка фахівців, які мають публікації з питань цифрової культури склала 68%, більшість із них (82%) – обізнані у питаннях використання тестового контролю та створення тестів, а 36% мають сертифікати щодо підвищення кваліфікації або результати рівня їх цифрової грамотності.

Метод експертних оцінок є поєднанням кількох різних методів:

- *метод „мозкової атаки”* (учасники експертної групи генерують ідеї шляхом творчої суперечки);
- *метод „мозкового штурму”* (одна група експертів генерує ідеї, а інша група їх аналізує);
- *морфологічний метод* (будується морфологічна матриця, яка містить функції досліджуваного об'єкта та способи їх реалізації);
- *синтаксичний метод* (генерування ідей, застосування аналогій з інших галузей знань);
- *метод „Дельфі”* (анонімне опитування групи експертів за спеціальними анкетами з подальшою статистичною обробкою) [174].

Експертні методи оцінки якості інструменту вимірювання можуть використовуватися при оперативному формуванні загальної оцінки (без деталізації) рівня його якості. Результати спільної експертної оцінки такого складного комплексу, яким є інструмент оцінювання якості фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи, мають елементи невизначеності і необґрунтованості.

До основних класів експертиз відносять такі:

- *інтелектуальні експертні методи* (ІЕМ), що ґрунтуються на залученні інтелекту (досвіду, знань) фахівця,

– *сенсорні експертні методи* (СЕМ), що полягають у використанні сенсорних можливостей фахівця.

Для нашого дослідження ми скористалися механізмом експертизи на основі інтелектуальних експертних методів. Група експертів оцінювала якість розробленого інструментарію на основі запитань та відомостей про нього, використовуючи розроблені критерії оцінки. Критерії, за якими здійснювалася експертиза якості, поділяються на загальні і конкретні.

До *загальних критеріїв* належать сформовані в суспільстві ціннісні орієнтири, уявлення і норми. У нашому дослідженні ми керувалися ціннісними орієнтирами сучасної української школи, а саме тим, що партнерські взаємини між усіма учасниками освітнього процесу мають бути спрямовані на відкрите та щире спілкування, сповнене утвердження морально-етичних (гідність, рівність, справедливість, толерантність та культурне різноманіття, турбота, чесність, довіра), соціально-правових (верховенство права, нетерпимість до корупції та фаворитизму, патріотизм, екологічно-етична цінність, соціальна відповідальність) та особистісно зорієнтованих цінностей (самореалізація, лідерство, свобода) [436].

Конкретні критерії – це реальні вимоги до якості інструментарію. В якості конкретних критеріїв виступав комплекс базових значень показників якості, які характеризують методику чи інструмент.

Згідно з критеріями оцінки якості експерт надає відомості в семантичних оціночних шкалах (про переваги), у певних числових (номінальних та метричних) шкалах. Процес експертизи полягав в оцінюванні якості Контрольного комплексного тестування, яке використовувалось на діагностико-результативному етапі. Експерти оцінювали якість кожного окремого субтесту, а в результаті формували загальну оцінку. Експертам було запропоновано проаналізувати технологію та дібраний інструментарій та провести оцінювання за кількома критеріями (див. додаток Р).

Для оцінювання актуальності, науковості та новизни розробленого інструментарію для діагностики рівнів сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи використовувалась п'ятибальна шкала за такими критеріями: „1” – „не важливо”, „2” – „не дуже важливо”, „3” – „доцільно враховувати”, „4” – „важливо”, „5” – „дуже важливо”). Щоб узагальнити оцінки всіх експертів скористаємось значенням коефіцієнта α Кронбаха. За результатами обчислення для кожного з запропонованих критеріїв оцінювання інструментарію (стовпчик 3 таблиці 4.13) отримано значення в межах від 0,9 до 1, що підтверджує надійність запропонованих методів та форм моніторингу. Спільність думки експертів перевірялась для всіх методів, які було використано в експериментальній частині дослідження.

Коефіцієнт Альфа-Кронбаха – це узагальнена міра внутрішньої узгодженості інструментів моніторингових досліджень. У цьому методі порівнюється розкид кожного елемента (методу) із загальним розкидом усієї шкали.

Значення критерію:

$\alpha > 0,9$	дуже гарний
$0,8 < \alpha < 0,89$	гарний
$0,7 < \alpha < 0,79$	достатній
$0,6 < \alpha < 0,69$	сумнівний
$0,5 < \alpha < 0,59$	незадовільний
$\alpha < 0,5$	мало допустимий

Таблиця 4.13

Результати проведеної експертизи оцінюванні якості комплексного тестування

	Запитання експертам	α Кронбаха
1	2	3
Субтест 1	Доцільність <i>Субтесту 1</i> у комплексному тесті	0,951
	Коректність подання матеріалу	0,923
	Вдалий вибір форми представлення	0,764
	Коректність завдання щодо можливої дискримінації учасників за статтю, національною приналежністю, політичними, релігійними уподобаннями тощо	0,522
	Відповідність змісту запитань чинній освітній програмі ЗВО	0,987
	Доречність вибору МІСЦЯ <i>Субтесту 1</i> в структурі тесту	0,951
	Ступінь реалізації поставленої мети діагностики	0,989
Субтест 2	Доцільність <i>Субтесту 2</i> у комплексному тесті	0,924
	Коректність подання матеріалу	0,918
	Вдалий вибір форми представлення	0,877
	Коректність завдання щодо можливої дискримінації учасників за статтю, національною приналежністю, політичними, релігійними уподобаннями тощо	0,856
	Відповідність змісту запитань чинній освітній програмі ЗВО	0,945
	Доречність вибору МІСЦЯ <i>Субтесту 2</i> в структурі тесту	0,907
	Ступінь реалізації поставленої мети діагностики	0,989
	Повнота охоплення змісту матеріалу, що виноситься на перевірку	0,922
	Вдало вибрані формати тестових завдань	0,915
	Валідність <i>Субтесту 2</i>	0,633
	Надійність <i>Субтесту 2</i>	0,788
	Оптимальна складність <i>Субтесту 2</i>	0,744
Субтест 3	Доцільність <i>Субтесту 3</i> у комплексному тесті	0,859
	Коректність подання матеріалу	0,923
	Вдалий вибір форми представлення	0,927
	Коректність завдання щодо можливої дискримінації учасників за статтю, національною приналежністю, політичними, релігійними уподобаннями тощо	0,897
	Відповідність змісту запитань чинній освітній програмі ЗВО	0,972
	Доречність вибору МІСЦЯ <i>Субтесту 3</i> в структурі тесту	0,963
	Ступінь реалізації поставленої мети діагностики	0,979
	Коректність визначення критеріїв оцінювання	0,865
	Повнота сформульованих завдань для оцінювання уміння створювати цифровий контент	0,999

1	2	3
Субтест 4	Доцільність <i>Субтесту 4</i> у комплексному тесті	0,945
	Коректність подання матеріалу	0,907
	Вдалий вибір форми представлення	0,989
	Коректність завдання щодо можливої дискримінації учасників за статтю, національною приналежністю, політичними, релігійними уподобаннями тощо	0,922
	Відповідність змісту запитань чинній освітній програмі ЗВО	0,915
	Доречність вибору МІСЦЯ <i>Субтесту 4</i> в структурі тесту	0,833
	Повнота представлених запитань	0,878
	Коректність визначення критеріїв оцінювання	0,794
Узагальнені показники	Оцініть ступінь охоплення усіх аспекти цифрової культури представленими <i>Субтестами</i>	0,945

Для обчислення коефіцієнту α -Кронбаха використовувалася формула:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \cdot \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k \sigma_i^2}{\sigma_x^2} \right) \quad (4.1)$$

де k кількість завдань (у нашому випадку запитань);

σ_i^2 – дисперсія оцінок по i -ому запитанню,

σ_x^2 – загальна дисперсія експертних оцінок.

Експерти належним чином оцінили запропонований нами інструментарій для діагностики рівнів сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи та саму технологію проведення оцінювання в цілому, тому, було вирішено впроваджувати її для проведення педагогічного експерименту в межах нашого наукового дослідження.

Аналіз результатів Субтесту 1, у якому здобувачам пропонувалося дати відповіді на запитання анкети щодо сформованості мотиваційно-

аксіологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи показали, що показники мотиваційно- аксіологічного компонента значно зросли, порівняно з аналітико-констатувальним етапом експерименту в експериментальних групах, у той час, коли в контрольній групі вони зазнали невеликих змін (див. рис. 4.24).

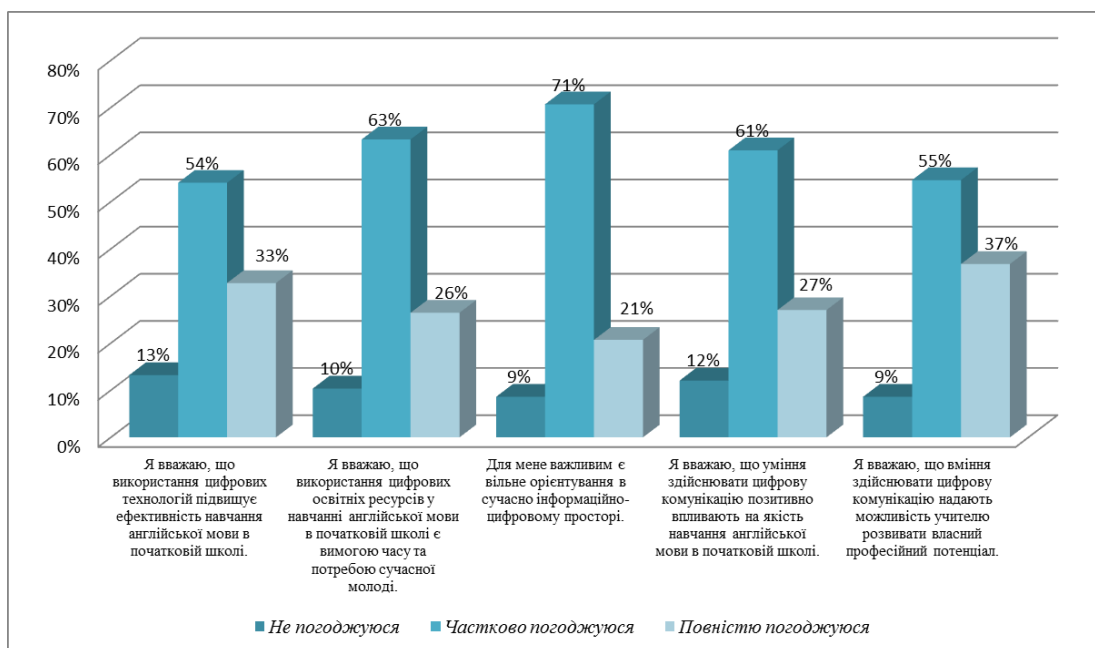


Рис. 4.24. Результати відповідей на Субтест 1 здобувачами контрольної групи

У контрольній групі близько 60% респондентів мають середній і достатній рівень сформованості мотиваційного критерію цифрової культури майбутніх фахівців, у той час як частка студентів експериментальної групи зменшилась до 28%. Водночас, показники високого рівеню мотиваційного критерію зросли до 66%, що говорить про наявність у респондентів інтересу та прагнення до використання цифрових технологій, розроблення цифрових освітніх ресурсів та бажання здійснювати ефективну комунікацію в цифровому середовищі (див. рис. 4.25).

Відповіді на запитання анкети дозволили дійти таких висновків:

1. Ознайомлення здобувачів із теоретичними і практичними основами використання цифрових технологій у навчанні та подальшій професійній

діяльності під час вивчення курсу „Цифрова комунікація в освіті”, який розроблявся в рамках проєкту Jean Monnet Module Erasmus+ „Ukraine – EU: Intercultural Communication in Education” / „Україна – ЄС: міжкультурна комунікація в освіті”, суттєво впливає на рівень сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента цифрової культури майбутніх фахівців. Володіючи навіть елементарними знаннями про роль та місце цифрової культури в професійній діяльності, майбутні вчителі англійської мови виявляють стійку позитивну мотивацію щодо їх системного застосування в навчанні та подальшій професійній реалізації.

2. Переважна кількість здобувачів ЕГ виявили переконання в необхідності системного підвищення рівня цифрової культури.

3. У процесі запровадження розробленої системи формування цифрової культури у фахову підготовку майбутніх учителів англійської мови початкової школи, вони із задоволенням розробляли власні цифрові освітні ресурси, використовуючи значну кількість цифрових технологій та онлайн-сервісів.

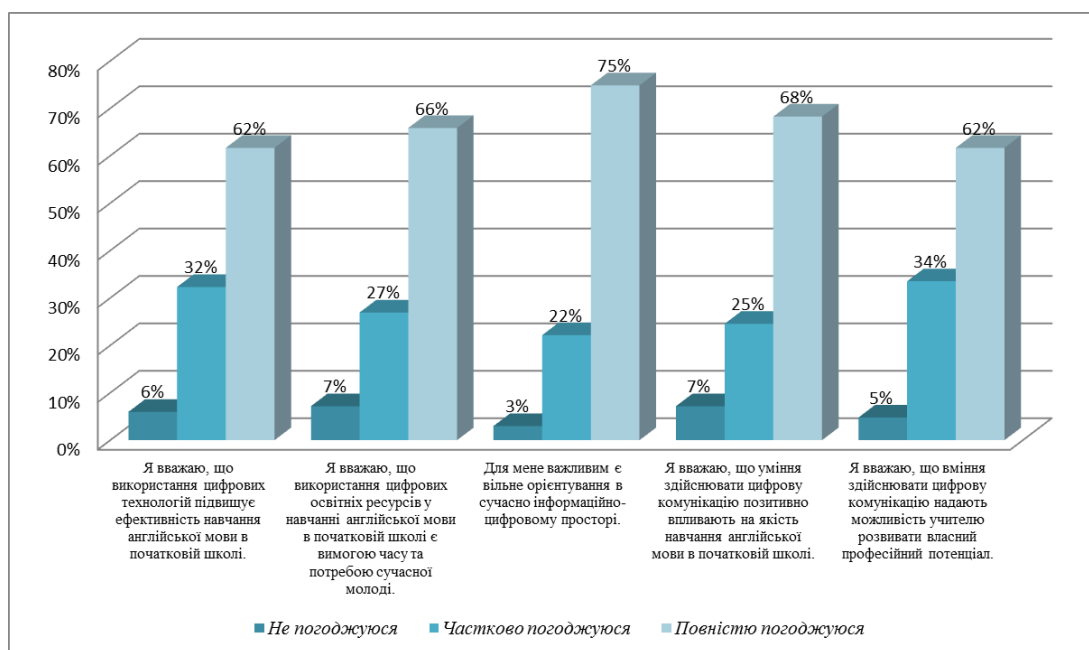


Рис. 4.25. Результати відповідей на Субтест 1 здобувачами експериментальної групи

Зведені та візуалізовані показники сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на діагностико-результативному етапі наведені в таблиці 4.14 та на рисунку 4.26.

Таблиця 4.14

Показники сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на діагностико-результативному етапі

Групи	Кількість здобувачів у групі	Рівні							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	167	15	9,0	40	24,0	68	40,7	44	26,3
КГ	174	27	15,5	50	28,7	64	36,8	33	19,0

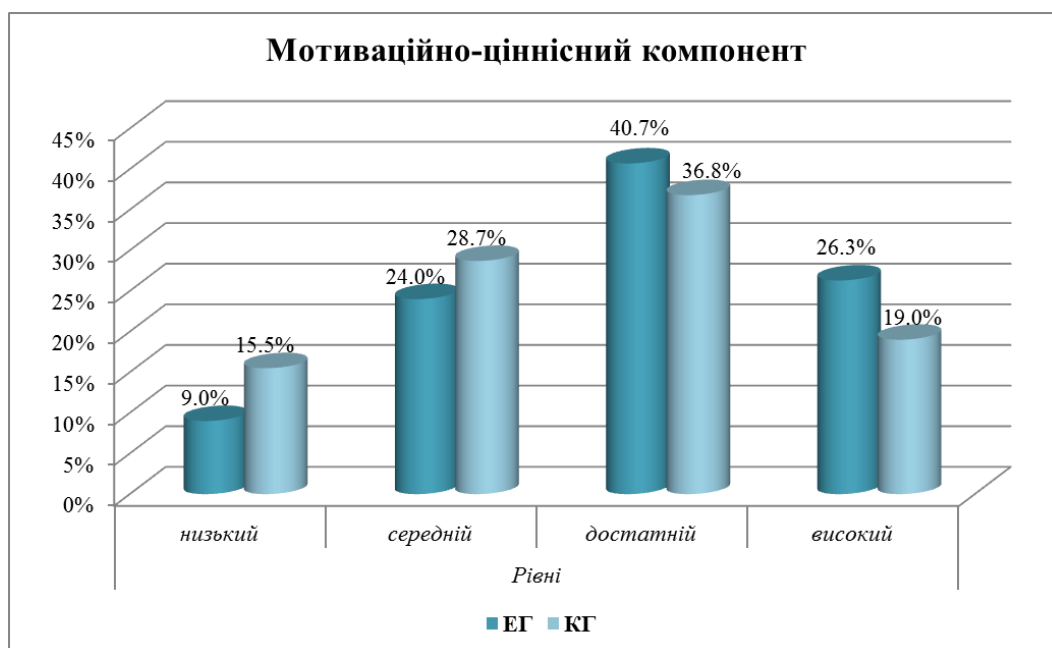


Рис. 4.26. Рівнева характеристика сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на діагностико-результативному етапі

Згідно результатів, показники мотиваційно-аксіологічного компонента в експериментальній групі зазнав таких змін: високий рівень зріс на 10,1%, достатній на 9,6%, середній та низький знизились відповідно на 8,9% та 10,8%. У той час, коли в контрольній групі високий рівень зріс на 2,3%, достатній на

1,7%, середній та низький знизились відповідно на 1,7% та 2,3%. Узагальнені показники динаміки змін сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи подано в таблиці 4.15 та на рис. 4.27.

Таблиця 4.15

Динаміка змін показників мотиваційно-аксіологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи

Групи		Рівні			
		низький	середній	достатній	високий
ЕГ	<i>До експерименту</i>	19,8%	32,9%	31,1%	16,2%
	<i>Після експерименту</i>	9,0%	24,0%	40,7%	26,3%
	<i>Приріст</i>	-10,8%	-8,9%	+9,6%	+10,1%
КГ	<i>До експерименту</i>	17,8%	30,4%	35,1%	16,7%
	<i>Після експерименту</i>	15,5%	28,7%	36,8%	19,0%
	<i>Приріст</i>	-2,3%	-1,7%	+1,7%	+2,3%

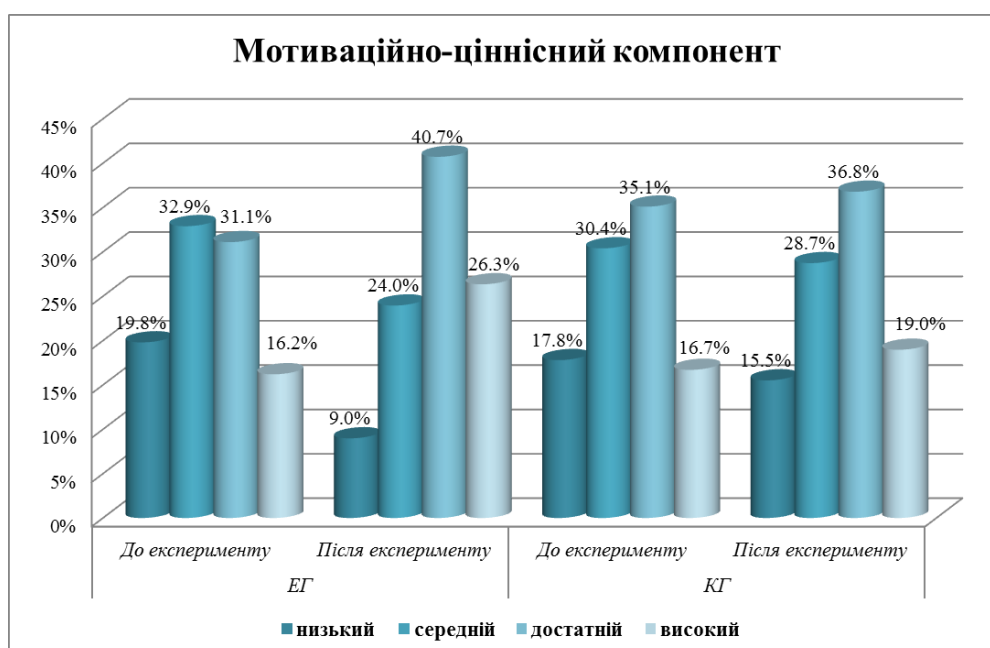


Рис. 4.27. Динаміка зміни показників сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи

Аналіз результатів Субтесту 2 контрольного комплексного тестування майбутніх учителів англійської мови початкової школи на діагностико-результативному етапі засвідчив, що здобувачі експериментальних груп, які

були залучені до експериментального дослідження змодельованої системи, показали вищі результати сформованості когнітивного критерію цифрової культури, ніж студенти контрольних груп: високий рівень – 29 осіб (17,4%), достатній – 52 особи (31,1%), середній – 56 осіб (33,5%), низький – 30 осіб (18%) (в ЕГ); високий рівень – 25 осіб (14,4%), достатній – 33 особи (19%), середній – 70 осіб (41,02%), низький – 46 осіб (26,4%) (у КГ).

Зведені показники вимірювання когнітивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи наведено в таблиці 4.16 та на рисунку 4.28.

Таблиця 4.16

Показники сформованості когнітивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на діагностико-результативному етапі

Групи	Кількість здобувачів у групі	Рівні							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	167	30	18,0	56	33,5	52	31,1	29	17,4
КГ	174	46	26,4	70	40,2	33	19,0	25	14,4

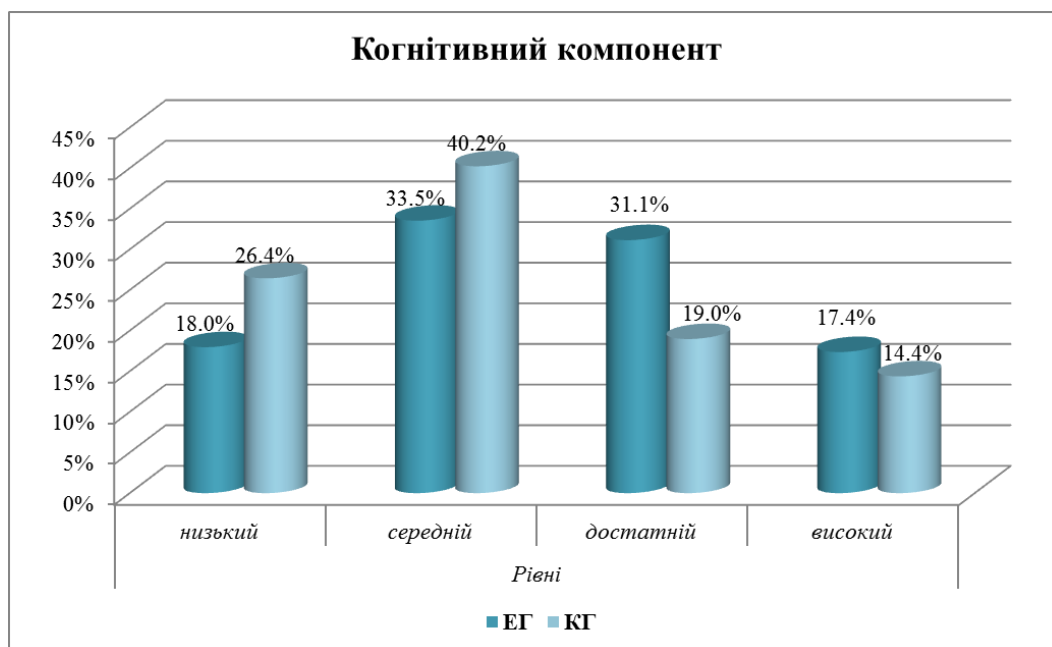


Рис. 4.28. Рівнева характеристика сформованості когнітивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на діагностико-результативному етапі

Виконавши порівняльний аналіз динаміки змін показників когнітивного критерію варто зазначити, що в ЕГ показники високого та достатнього рівнів зросли на 4,8% та 17,3%, а середнього та низького знизились на 8,4% та 13,7% відповідно. Для КГ ці показники змінилися таким чином: високий рівень зріс на 1,8%, достатній на 4,1%, середній – на 0,5%, низький знизився на 6,4% (див. табл. 4.17, рис. 4.29).

Таблиця 4.17

Динаміка змін показників когнітивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи

Групи		Рівні			
		низький	середній	достатній	високий
ЕГ	<i>До експерименту</i>	31,70%	41,90%	13,80%	12,60%
	<i>Після експерименту</i>	18,0%	33,5%	31,1%	17,4%
	<i>Приріст</i>	-13,7%	-8,4%	+17,3%	+4,8%
КГ	<i>До експерименту</i>	32,80%	39,70%	14,90%	12,60%
	<i>Після експерименту</i>	26,4%	40,2%	19,0%	14,4%
	<i>Приріст</i>	-6,4%	+0,5%	+4,1%	+1,8%



Рис. 4.29. Динаміка зміни показників сформованості когнітивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи

Аналіз результатів Субтесту 3, у якому здобувачам пропонувалося розробити власний ЦОР із використанням різноманітних цифрових сервісів, дозволив визначити сформованість діяльнісно-технологічного компонента цифрової культури майбутніх фахівців. Одержані результати вказують на ріст показників діяльнісно-технологічного компонента в ЕГ, порівняно з аналітико-констатувальним етапом експерименту. Результати в КГ були незначними (див. табл. 4.18, рис. 4.30).

Таблиця 4.18

Показники сформованості діяльнісно-технологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на діагностико-результативному етапі

Групи	Кількість здобувачів у групі	Рівні							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	167	31	18,56%	71	42,51%	39	23,35%	26	15,57%
КГ	174	57	32,76%	68	39,08%	27	15,52%	22	12,64%



Рис. 4.30. Рівнева характеристика сформованості діяльнісно-технологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на діагностико-результативному етапі

Аналіз змін показників діяльнісно-технологічного компонента вказує на ріст показників високого, достатнього та середнього рівнів на 2,4%, 5,4% та

11,4% відповідно, і зниження низького на 19,1% в експериментальній групі. Для контрольної групи ці показники змінилися таким чином: високий рівень зріс на 0,5%, достатній на 4,6%, середній – на 1,8%, низький знизився на 6,9% (див. табл. 4.19, рис. 4.31).

Таблиця 4.19

**Динаміка змін показників діяльнісно-технологічного компонента
цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової
школи**

Групи		Рівні			
		низький	середній	достатній	високий
ЕГ	<i>До експерименту</i>	37,72%	31,14%	17,96%	13,17%
	<i>Після експерименту</i>	18,56%	42,51%	23,35%	15,57%
	<i>Приріст</i>	-19,2%	+11,4%	+5,4%	+2,4%
КГ	<i>До експерименту</i>	39,66%	37,36%	10,92%	12,07%
	<i>Після експерименту</i>	32,76%	39,08%	15,52%	12,64%
	<i>Приріст</i>	-6,9%	+1,7%	+4,6%	+0,6%



Рис. 4.31. Динаміка зміни показників сформованості діяльнісно-технологічного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи

Аналіз результатів Субтесту 4, у якому здобувачам пропонувалося сформулювати своє ставлення щодо необхідності формування цифрової

культури в межах визначення рівня сформованості рефлексивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи (див. табл. 4.20, рис. 4.32).

Таблиця 4.20

Показники сформованості рефлексивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на діагностико-результативному етапі

Групи	Кількість здобувачів у групі	Рівні							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	167	19	11,4	61	36,5	57	34,1	30	18,0
КГ	174	31	17,8	72	41,4	41	23,6	30	17,2

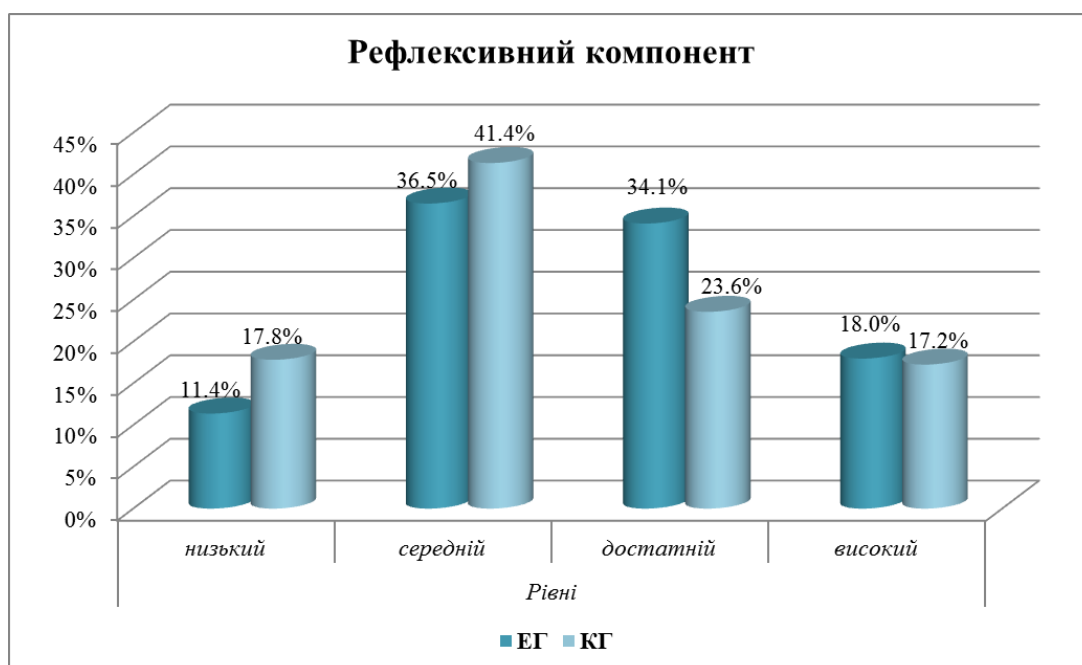


Рис. 4.32. Рівнева характеристика сформованості рефлексивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на діагностико-результативному етапі

Проаналізувавши отримані результати зазначимо, що у здобувачів експериментальної групи зросли показники високого та достатнього рівнів на 11,9% та 5,4%, а середнього та низького знизились на 7,8% та 9,5% відповідно. Рівні сформованості відповідних показників у здобувачів контрольної групи

такі: високий зріс на 1,8%, достатній – на 4,1%, середній – на 0,5%, низький знизився на 6,4% (див. табл. 4.21, рис. 4.33).

Таблиця 4.21

Динаміка змін показників рефлексивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи

Групи		Рівні			
		низький	середній	достатній	високий
ЕГ	<i>До експерименту</i>	20,90%	44,30%	22,20%	12,60%
	<i>Після експерименту</i>	11,4%	36,5%	34,1%	18,0%
	<i>Приріст</i>	-9,5%	-7,8%	+11,9%	+5,4%
КГ	<i>До експерименту</i>	22,40%	39,70%	21,80%	16,10%
	<i>Після експерименту</i>	17,8%	41,4%	23,6%	17,2%
	<i>Приріст</i>	-4,6%	+1,7%	+1,8%	+1,1%

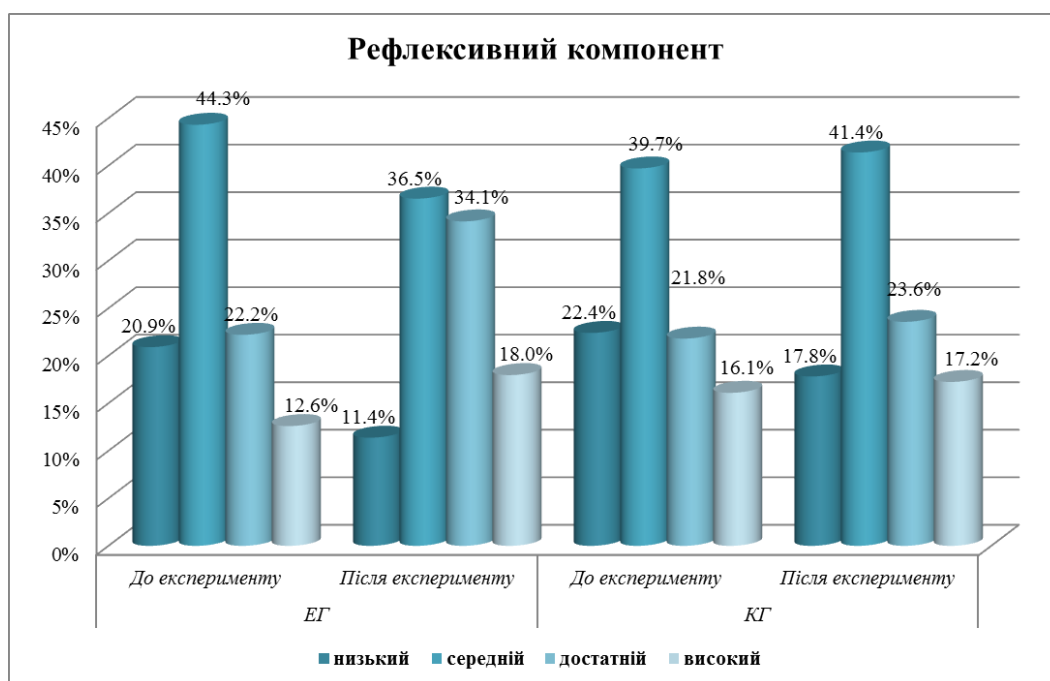


Рис. 4.33. Динаміка зміни показників сформованості рефлексивного компонента цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи

Наведемо приклади відповідей на питання Субтесту 4, які надали здобувачі експериментальної групи. Олена П. вважає, що формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи є важливою умовою успішної професійної реалізації сучасного вчителя, тому що цифрові технології стали невід’ємною частиною життя та актуальним

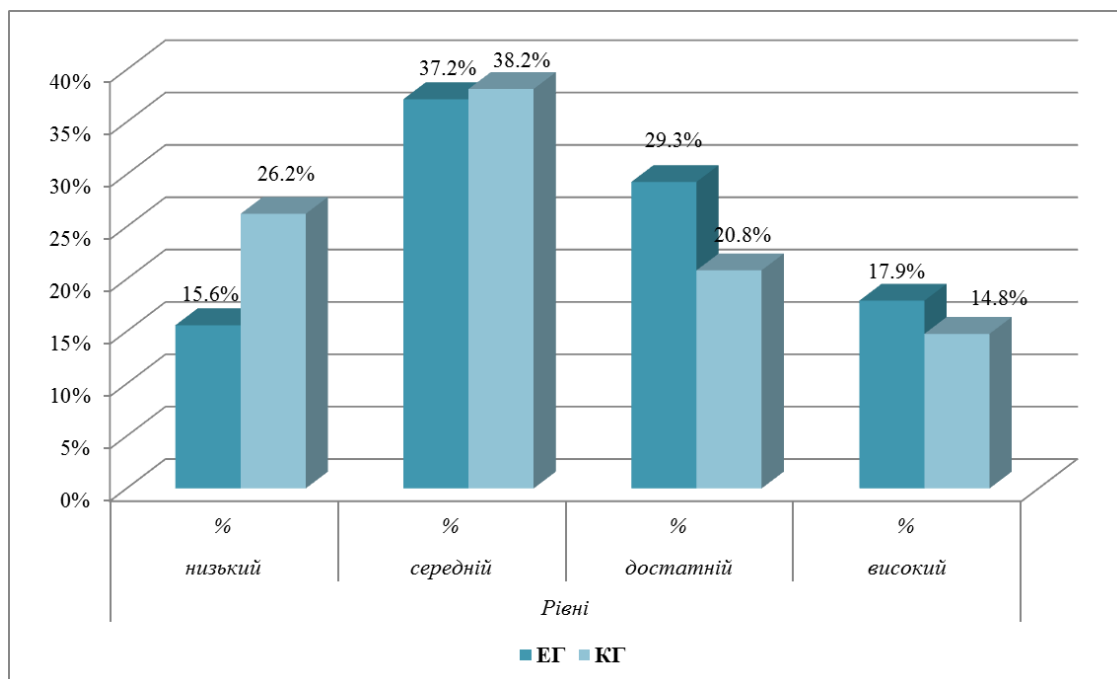
засобом навчання, що впливає на результат навчання іноземної мови, особливо в молодшому шкільному віці, через вплив на різні органи чуття дитини, що сприяє покращенню мимовільного та довільного запам'ятовування мовного матеріалу. Крім того, використання цифрових ресурсів підвищує мотивацію молодших школярів до вивчення іноземної мови. Здобувачка наголошує, що вчителі мають самовдосконалюватися шляхом ознайомлення з новими цифровими ресурсами та технологіями: QR-коди, аудіо- та відеоконтент, онлайн-ребуси, онлайн-опитування, онлайн-тестування тощо. Вікторія Н. обґрунтовує необхідність формування цифрової культури тим фактом, що всі способи взаємодії, як в особистому, так і в професійному житті, змістилися в бік цифрової площини. Це, на думку здобувачки, вимагає обізнаності вчителя з цифровими засобами встановлення контактів з учнями та їхніми батьками, особливо в умовах дистанційного навчання, із правилами організації цифрової комунікації та поведіння в мережі. Отже, наведені здобувачами приклади стосувалися різних аспектів цифрової культури майбутнього фахівця, як-от: здатність працювати з цифровими технологіями та цифровими освітніми ресурсами під час здійснення професійної діяльності, здатність до організації ефективної цифрової комунікації, знання правил нетикету тощо. Тож, отримані результати надають підстави стверджувати, що здобувачі бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова), які ввійшли до експериментальної групи педагогічного експерименту, здатні аналізувати та адекватно оцінювати роль цифрових освітніх ресурсів в освітній процес, усвідомлюють необхідність професійно самовдосконалюватися в сфері цифровізації іншомовної освіти та власної професійної діяльності.

Якщо узагальнити показники сформованості всіх компонентів, можна зробити висновок щодо позитивної динаміки в рівнях сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи в експериментальній групі порівняно з контрольною (див. табл. 4.22, рис. 4.34).

Таблиця 4.22

**Показники сформованості цифрової культури майбутніх учителів
англійської мови початкової школи на діагностико-результативному
етапі**

Групи	Рівні			
	низький	середній	достатній	високий
ЕГ	15,6%	37,2%	29,3%	17,9%
КГ	26,2%	38,2%	20,8%	14,8%



**Рис. 4.34. Рівнева характеристика сформованості цифрової культури
майбутніх учителів англійської мови початкової школи на діагностико-
результативному етапі**

Узагальнені дані оцінювання змін, що відбулися в рівнях сформованості компонентів (мотиваційно-аксіологічного, когнітивного, діяльнісно-технологічного та рефлексивного) цифрової компетентності майбутніх учителів англійської мови початкової школи, відображено в таблиці 4.23.

Динаміка змін сформованості компонентів цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи

Групи		Рівні			
		низький	середній	достатній	високий
ЕГ	<i>До експерименту</i>	30,8%	35,6%	20,2%	13,4%
	<i>Після експерименту</i>	15,6%	37,2%	29,3%	17,9%
	<i>Приріст</i>	-15,2%	+1,6%	+9,1%	+4,5%
КГ	<i>До експерименту</i>	31,9%	37,1%	17,3%	13,7%
	<i>Після експерименту</i>	26,2%	38,2%	20,8%	14,8%
	<i>Приріст</i>	-5,7%	+1,1%	+3,5%	+1,1%

Для перевірки статистичної значущості наукового дослідження було використано t-критерій Стьюдента, що спрямований на оцінку відмінностей величин середніх значень двох вибірок, які розподілені за нормальним законом, та який дасть змогу підтвердити чи спростувати ефективність впровадження в освітній процес системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи із рівнем значущості 5%.

Сформулюємо нульову та альтернативну гіпотези:

H_0 : $\bar{x}_1 = \bar{x}_2$, де \bar{x}_1 – середнє арифметичне значення балів у контрольних групах, \bar{x}_2 – середнє арифметичне значення балів в експериментальних групах, тобто запропонована система формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи не впливає на рівень їх цифрової культури

H_1 : $\bar{x}_1 < \bar{x}_2$, тобто запропонована система формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи є ефективною для формування рівня цифрової культури.

Формула для розрахунку t-критерію Стьюдента (4.2) [181].

Формула для розрахунку t-критерію Стьюдента (4.2)

$$t = \frac{\bar{x}_2 - \bar{x}_1}{\sqrt{M_1^2 + M_2^2}}, \quad (4.2)$$

де \bar{x}_1 та \bar{x}_2 – середнє арифметичне балів у контрольній та експериментальній групах,

M_1 і M_2 – величини середніх похибок.

Значення змінних M_1 і M_2 було визначено за формулою (4.3)

$$M = \frac{\delta}{\sqrt{N}}, \quad (4.3)$$

де δ – середнє квадратичне відхилення,

N – кількість учасників групи.

Середнє квадратичне відхилення обчислюють за формулою (4.4)

$$\delta = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2}{N}}, \quad (4.4)$$

де x_i – оцінка i -го студента,

\bar{x} – середнє арифметичне значення балів у групі.

Оскільки процес обчислення основних статистичних показників автоматизовано в офісному додатку MS Excel, то ми скористалися його можливостями та провели потрібні розрахунки (див. табл.4.24).

Таблиця 4.24

Результати розрахунку статистичних показників

Показник	Групи	
	КГ	ЕГ
Середньоарифметичне значення балів (\bar{x})	71,35	80,32
Дисперсія (δ^2)	139,25	114,67
Стандартне відхилення (δ)	11,80042372	10,7084
Щільність розподілу балів $\bar{x}(\in)$	0,033792587	0,03293
Величини середніх похибок (M_1 та M_2)	0,89458781	0,8286
Середні квадратичні відхилення (δ_1 та δ_2)	12,34	10,48
Кількість елементів у вибірках (N_1, N_2)	174	167

На основі розрахованих показників, наведених у таблиці 4.21 обчислюємо

значення t-критерію Стьюдента [181, с. 8]:

$$t = \frac{\bar{x}_2 - \bar{x}_1}{\sqrt{M_1^2 + M_2^2}} = 7,356.$$

Табличне значення t-критерію Стьюдента для 341 здобувача, які брали участь в експерименті та рівні значущості 5% складає $t_{\text{табл.}} = 1,9679$ [181, с. 288].

Оскільки емпіричне значення критерію становить $t_{\text{емп}} = 7,356$, що значно перевищує табличне, то нульова гіпотеза відкидається, а підтверджується альтернативна. Отже, відмінності середніх балів студентів експериментальної та контрольної груп не є випадковими, а є результатом упровадження системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, про що свідчить помітно вищий рівень успішності в експериментальних групах.

На основі здобутих результатів дослідження робимо висновок, що запропонована система формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи є ефективною.

Висновки до розділу 4

Експериментальне дослідження щодо перевірки ефективності розробленої системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи було реалізовано в три етапи: аналітико-констатувальний, змістово-організаційний, діагностико-результативний. До участі в експериментальному дослідженні було залучено 341 здобувача (першого) бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Експериментальна перевірка ефективності системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи відбувалася із застосуванням такого діагностичного інструментарію: традиційні методи (спостереження, бесіди, вивчення й узагальнення

педагогічного досвіду) педагогічного дослідження; педагогічний експеримент; тестування (комплексне тестування на етапі діагностики рівня сформованості досліджуваного феномена тощо); виконання практичних завдань із використанням цифрових технологій, розробленням цифрових ресурсів, участю в комунікаційних заходах; анкетування; метод експертного оцінювання; статистичні методи аналізу отриманих даних.

Досягнення ефективності змодельованої системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи уможливило оновлення змісту професійно орієнтованих дисциплін („Методика навчання іноземної мови (англ.)”, „Країнознавство”, „Англійська мова за професійним спрямуванням”); розвиток мотивації до формування цифрової культури здобувачів шляхом систематичного використання цифрових освітніх ресурсів (мультимедійні презентації Microsoft Office PowerPoint; інтерактивні плакати Padlet, ThingLink, Genial.ly; ментальні карти, створені в сервісах Cadoo, Coogole, MindMeister; цифрові наративи-комікси, розроблені в середовищах Canva, Pikipump, StoryboardThat; хмари слів WordArt, WordItOut, WordClouds; миттєві опитування в сервісах Kahoot!, Mentimeter тощо); створення вебсередовища дистанційного навчання майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова), розроблення та підтримка дистанційних курсів професійно орієнтованих дисциплін „Методика навчання іноземної мови (англ.)”, „Країнознавство”, „Англійська мова за професійним спрямуванням”, розмішених на LMS-платформі Moodle; надання майбутнім фахівцям необхідного комплексу знань, умінь і навичок роботи з цифровими технологіями та цифровим контентом шляхом використання навчального посібника „Цифрові освітні ресурси для уроків англійської мови в початковій школі” як додаткового засобу навчання; організація ефективної цифрової комунікації учасників освітнього процесу, розвиток нетикету та цифрової колаборації.

Оцінювання ефективності запропонованої системи проводилося на основі перевірки сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи за чотирма критеріями: мотиваційним, знаннєвим, праксеологічним, діагностувально-аналітичним.

Діагностичні процедури на аналітико-констатувальному етапі впровадження розробленої системи включали анкетування (опитування), спостереження, тестування, виконання практичних завдань. На діагностико-результативному етапі педагогічного експерименту для перевірки ефективності впровадженої системи та її впливу на формування досліджуваного педагогічного явища використано авторське комплексне тестування, що вміщувало чотири субтести (оцінювання ставлення, тест для перевірки знань різних аспектів цифрової культури, тестові завдання з відкритою відповіддю практичного спрямування, есе), та методи математичної статистики (метод експертного оцінювання, показники коефіцієнта α Кронбаха, t-критерій Стьюдента).

Динаміка змін рівневих характеристик вияву показників сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи ЕГ і КГ між аналітико-констатувальним та діагностико-результативним етапами педагогічного експерименту підтвердила ефективність розробленої системи, оскільки кількість здобувачів в експериментальній групі з низьким рівнем зменшилася на 15,2%, збільшилася на 1,6% із середнім рівнем, на 9,1% із достатнім рівнем та на 4,5% із високим рівнем. У контрольній групі зменшилася кількість здобувачів із низьким рівнем на 5,7%, збільшилася на 1,1% із середнім рівнем, на 3,5% із достатнім рівнем, на 1,1% із високим рівнем.

Основні результати дослідження, викладені в четвертому розділі, відображено в таких публікаціях автора: [41; 19; 20; 21; 58; 23; 24; 25; 44; 28; 30; 31; 32; 37; 38; 42; 43; 45; 49; 53; 54; 55; 56; 60; 471; 472; 544].

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі запропоновано наукове розв'язання проблеми формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи шляхом теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки ефективності відповідної системи.

Узагальнення результатів проведеного теоретичного й експериментального дослідження вможливило формулювання висновків.

1. З'ясовано, що цифрова трансформація суспільства позначилася на всіх сферах життєдіяльності людини та спричинила виникнення цілої низки нових понять та процесів, що функціонують в сучасному цифровому світі, а саме: цифрове громадянство, цифрові споживачі, електронна демократія, цифрова держава, цифрова безпека, цифрова освіта. Тотальна цифровізація всіх сфер сучасного суспільства має значний вплив на способи взаємодії, комунікації, навчання і генерування нових знань, що призвело до виникнення такого поняття як „цифрова культура”. Встановлено, що особливу роль у процесі цифрової трансформації суспільства відіграє система освіти, що сприяє формуванню цифрової грамотності та цифрової компетентності громадян.

2. Схарактеризовано основні дефініції дослідження із урахуванням тенденцій цифровізації суспільства як ключових чинників модернізації сучасної системи освіти, а саме:

– „цифрова культура” тлумачиться як системна сукупність якостей особистості, що характеризується усвідомленням власних інформаційних потреб, прагненням до здійснення пошуку інформації, виконанням активних дій щодо її обробки та використання, знаннями, уміннями і практичним досвідом використання інформаційно-комунікаційних технологій, правилами та нормами поведінки в цифровому середовищі;

– „цифрові технології” розглядаються як засоби навчання будь-якого типу, що зберігаються на цифрових носіях, розповсюджуються через інформаційні мережі, відтворюються на електронних технічних приладах;

– „цифровий контент” визначено в єдності видів інформації (текст, графіка, звук, аудіо, відео), що представлена в цифровому форматі, може зберігатися та розповсюджуватися в мережі Інтернет;

– „цифрову комунікацію” розтлумачено як обмін повідомленнями в онлайн-середовищі з використанням різних цифрових технологій (відеозустрічі, телефонні дзвінки, електронне листування, месенджери, форуми, чати, вебсайти тощо).

На основі проведеного дефінітивного аналізу понять, дотичних до теми дослідження, уточнено сутність поняття „цифрова культура майбутнього вчителя англійської мови початкової школи” як *сукупність особистісних якостей фахівця, що характеризуються усвідомленням цінностей цифрової епохи та власних потреб в оволодінні знаннями, уміннями, навичками, практичним досвідом використання цифрових технологій для ефективної цифрової комунікації під час реалізації професійної діяльності, у тому числі англійською мовою як засобом розширення сфери професійної взаємодії в сучасному цифровому світі.*

Охарактеризовано структурно-компонентний склад цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи, у якому виокремлено такі компоненти: мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-технологічний та рефлексивний.

3. На основі ретроспективного аналізу розвитку професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи розроблено її періодизацію, яка включає семи основних етапів: прелімінарний (1805–1930), реформаційно-пошуковий (1931–1947), науково-пошуковий (1948–1983), експериментальний (1984–1990), інформаційно-реформаційний (1991–1999), євроінтеграційний (2000–2016), цифровий (2017 – до тепер). Для

нашого дослідження ключове значення має сучасний етап розвитку, який схарактеризовано як цифровий, оскільки він вирізняється стрімкою еволюцією цифрових технологій та їх тотальним запровадженням в освітній процес закладів вищої освіти в Україні, що актуалізує проблему формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Аналіз особливостей підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в умовах НУШ дозволив з'ясувати, що реформування системи загальної середньої освіти та її цифровізація вплинули на зміст освітньо-професійних програм підготовки здобувачів бакалаврського рівня спеціальності 013 Початкова освіта, зокрема, відбулася їхня переорієнтація на формування інформаційно-цифрової компетентності, що на практиці реалізується через введення навчальних дисциплін у сфері цифровізації освіти, а також додаванням тем, що стосуються питань дигіталізації іншомовної освіти на початковому ступені навчання, до змісту курсів іншомовного професійного спрямування. Доведено, що така необхідність зумовлена не лише швидкоплинним розвитком цифрових технологій, а й наявністю значної кількості цифрових освітніх ресурсів навчання англійської мови в початковій школі, використання яких чинить позитивний вплив на реалізацію стратегічної мети навчання іноземної мови – формування комунікативної компетентності учнів. З'ясовано, що успішне запровадження цифрових освітніх ресурсів у освітній процес вимагає від учителя здійснення самоосвітньої діяльності та професійного самовдосконалення, що може бути реалізованим шляхом їхнього долучення до масових відкритих онлайн-курсів, широко представлених на платформах Prometheus, EdEra, Coursera, Cambridge LMS, Future Learn, Ukrainian English Language Teacher Learning Platform.

4. Виявлено, що до провідних тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в зарубіжних країнах належать: різноманітність вимог до кваліфікацій учителів, що навчають англійської мови дітей молодшого шкільного віку; інтернаціоналізація вищої

педагогічної освіти шляхом долучення закладів вищої освіти до міжнародних проєктів задля приведення систем професійної підготовки майбутніх учителів до загальноєвропейських і міжнародних стандартів; цифровізація вищої педагогічної освіти, що базується на запровадженні технологій дистанційного, змішаного, мобільного навчання, технологій доповненої та віртуальної реальності, а також розгалуженої системи цифрових освітніх ресурсів.

5. 5. Визначено теоретико-методологічні засади проєктування системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, до яких віднесено наукові підходи: системний, культурологічний, холістичний, аксіологічний, особистісний, праксеологічний, ресурсний, середовищний, компетентнісний; загальнодидактичні (науковості, систематичності та послідовності, інтеграції теорії і практики, свідомості й активності, міжпредметних зв'язків, критичного самооцінювання, самовдосконалення й саморозвитку майбутніх учителів) та специфічні для цифрової освіти принципи (відкритої освіти, дотримання академічної доброчесності, конвергентності, візуалізації, комунікативності та дотримання культури поведінки в інтернеті, дистанційного навчання), а також психолого-педагогічні теорії навчання (біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм, коннективізм, теорія саморегульованого навчання).

Теоретично обґрунтовано визначення системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи: цілісна, керована сукупність блоків (концептуально-цільового, змістового, технологічного, оцінно-рефлексивного), що враховує потреби та вимоги цифровізації освіти, зокрема збільшення ваги дистанційного навчання, концептуальні зміни, спричинені впровадженням Нової української школи, з метою загальнодидактичного, навчально-методичного та інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова).

Визначено педагогічні умови формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи: оновлення змісту професійно орієнтованих дисциплін підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи відповідно до тенденцій цифровізації освіти; розвиток мотивації до формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи; створення вебсередовища дистанційного навчання майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова), розроблення та підтримка дистанційних курсів професійно орієнтованих дисциплін; надання майбутнім учителям англійської мови початкової школи необхідного комплексу знань, умінь і навичок роботи з цифровими технологіями та цифровим контентом; організація ефективної цифрової комунікації учасників освітнього процесу, розвиток нетикету та цифрової колаборації.

6. Розроблено навчально-методичне забезпечення системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, до якого увійшли: загально-методичний дистанційний курс „Методика навчання іноземної мови (англ.)”, дистанційні курси професійної спрямованості „Країнознавство” та „Англійська мова за професійним спрямуванням”, спеціальний дистанційний курс „Цифрова комунікація в освіті”, цифровий портал „Початкова школа: навчання впродовж життя”, навчальний посібник „Цифрові освітні ресурси для уроків англійської мови в початковій школі”.

7. Діагностовано чотири рівні сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи на основі виокремлених критеріїв та показників, схарактеризовано етапи впровадження змодельованої системи. Серед інструментів оцінювання провідне місце посіли анкетування, тестування та практичні завдання.

Вимірювання рівнів сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи було здійснено за чотирма критеріями:

– мотиваційним із відповідними показниками: сформованість мотивів, потреб, інтересів до використання цифрових технологій в освітній та майбутній професійній діяльності; усвідомлення цінності інформації та цінності цифрової комунікації; прагнення до розроблення ЦОР;

– знаннєвим із відповідними показниками: обсяг інформаційних знань про особливості інформаційних процесів, основний тезаурус цифрової освіти, види та форми цифрового освітнього контенту, заходи безпеки під час роботи з цифровою інформацією, правила академічної доброчесності під час роботи з цифровими технологіями та цифровим контентом; обсяг технологічних знань про електронні освітні платформи, цифрові технології в навчанні англійської мови в початковій ланці, послідовність та методику їх, створення цифрових освітніх ресурсів; обсяг комунікаційних знань про способи організації комунікативної взаємодії, зворотного зв'язку, онлайн-заходів, етичні правила та норми поведіння в цифровому середовищі;

– праксеологічним, показниками якого виступають інформаційні вміння знаходити, оцінювати цифрову інформацію, зберігати та використовувати її із дотриманням академічної доброчесності, уміння керуватися правилами мережевого етикету; технологічні вміння використовувати цифрові технології, розробляти цифрові освітні ресурси та використовувати їх в навчанні молодших школярів англійської мови, відповідального використання цифрового контенту; комунікаційні вміння організувати професійну комунікацію, зворотній зв'язок в синхронному та асинхронному режимах, проводити онлайн-заходи для ефективної інтеракції;

– діагностувально-аналітичний із відповідними показниками: сформованість умінь здійснювати самодіагностику цілей, процесу і результатів діяльності щодо формування цифрової культури, аналізувати й

адекватно оцінювати здатність до застосування цифрових технологій, розроблення та запровадження в освітній процес цифрових освітніх ресурсів; здатність організувати подальшу самоосвіту, самовдосконалення, саморозвиток у сфері цифровізації іншомовної освіти та власної професійної діяльності.

8. Експериментально перевірено ефективність системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи, що було реалізовано в перебігу аналітико-констатувального, змістово-організаційного, діагностико-результативного етапів.

Аналіз результатів діагностичних заходів на аналітико-констатувальному та діагностико-результативних етапах реалізації педагогічного експерименту засвідчив наявність позитивної динаміки змін рівневих характеристик вияву показників сформованості цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи в експериментальній групі, що виявилися значно вищими за показники здобувачів контрольної групи.

Проведене теоретико-експериментальне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування цифрової культури майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова). Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо: обґрунтування теоретико-методологічних та практичних засад запровадження масових відкритих онлайн-курсів для створення відкритих освітніх середовищ професійного саморозвитку майбутніх учителів англійської мови початкової школи; вирішення проблеми вдосконалення цифрової комунікації здобувачів закладів вищої педагогічної освіти задля забезпечення їхньої ефективної інтеракції та колаборації; питання використання хмарних технологій у підготовці здобувачів для підвищення якості та сприяння безперервності освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдеев Р. Ф. *Философия информационной цивилизации*. Москва : ВЛАДОС, 1994. 336 с.
2. Альошина О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у ВНЗ. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2012. Випуск 30–31 (34–35). С. 242–247.
3. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
4. Андрієвська В. М. Теоретичні й методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2019. 540 с.
5. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : дидактический аспект. Москва : Педагогика, 1982. 115 с.
6. Бабич О., Семеніхіна О. До питання про співвідношення понять наочність і візуалізація. *Фізико-математична освіта*. 2014. № 2(3). С. 47–53.
7. Баева Л. В. Феномены электронной культуры как гетеротопные пространства. *Философия и культура*. 2015. Випуск 11(95). С. 1618–1625. DOI: 10.7256/1999-2793.2015.11.15928
8. Базелюк О. Зміст і структура цифрової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2018. Том 16. С. 81–87.
9. Базелюк О. Формування цифрової культури педагогічних працівників у закладах професійної освіти. *Вісник післядипломної освіти*. 2018. Випуск 6(53). С. 23–36.

10. Базиляк Н. Мовна підготовка майбутніх спеціалістів : європейський вимір України. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Mir_2011_5_33.pdf

(дата звернення: 28.11.2020).

11. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Випуск 50. С. 161–165.

12. Бахмат Н. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 510 с.

13. Бахмат Н. В. Моделювання портфоліо педагога : навчально-методичний посібник / уклад. Н. В. Бахмат. 2-ге вид., переробл. і доповн. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А., 2014. 72 с.

14. Бахмат Н. В. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 39 с.

15. Безлюдна В. Історіографічний огляд професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах України (1948–2016 рр.). *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Випуск 1. С. 18–26

16. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 520 с.

17. Белоусова Л. И., Житенева Н. В. Дидактические аспекты использования технологий визуализации в учебном процессе

общеобразовательной школы. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 40. № 2. С. 1–13.

18. Березюк Ю. В. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до використання в початковій школі підручників зарубіжних видань : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2019. 323 с.

19. Бескорса О. С., Лобачова І. М. Методичні рекомендації до написання курсової роботи з навчальної дисципліни „Методика навчання англійської мови”. Слов’янськ : ДДПУ, 2017. 62 с.

20. Бескорса О. Система Moodle як засіб організації змішаного навчання практичної фонетики німецької мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Випуск 62(6). С. 86–97. DOI: [10.33407/itlt.v62i6.1832](https://doi.org/10.33407/itlt.v62i6.1832)

21. Бескорса О. С. Теоретичні і методичні засади формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи : монографія. Слов’янськ : Видавництво Б.І. Маторіна, 2020. 368 с.

22. Бескорса О. Впровадження рамки цифрової компетентності для сприяння професійного розвитку майбутніх учителів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. №8(2). С. 33–41. DOI: [10.31865/2414-9292.8\(2\).2018.153788](https://doi.org/10.31865/2414-9292.8(2).2018.153788).

23. Бескорса О. Онлайн опитувальники як форма інтеракції під час дистанційного навчання в ЗВО. *Теоретико-практичні проблеми використання математичних методів і комп’ютерно-орієнтованих технологій в освіті та науці* : збірник матеріалів III Всеукраїнської конференції, 28 квітня 2021 року. Київ, 2021. С. 3–6.

24. Бескорса О. С. Academic Plagiarism: Reasons and Ways of Preventing. *Перспективні напрями сучасної науки та освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 19 – 20 травня 2020 р. Слов’янськ : Видавництво „Папірус”, 2020. С. 90–94.

25. Бескорса О. С. Functioning Features of Computer Technology While Forming Primary Schoolchildren's Communicative Competence. *Професіоналізм педагога: теоретичні та методичні аспекти*. 2017. Вип. 5(1). С. 112–121. URL: <http://pptma.dn.ua/files/2017/5-1/10.%20Beskorsa%20s.112-121.pdf> (дата звернення: 23.07.2019)

26. Бескорса О. С. MOOC : платформи професійного саморозвитку майбутніх учителів англійської мови початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія „Педагогіка. Соціальна робота”*. 2021. Випуск 1(48). С. 33–39. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.33-38

27. Бескорса О. С. Training on democratic values for future primary school teachers of English. *Демократія та освіта: викладання та навчання демократії в початковій школі та педагогічній освіті* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 21 – 22 квітня 2021 р. Слов'янськ, 2021. С. 20–24.

28. Бескорса О. С. Види дистанційних занять із методики навчання іноземної мови в початковій школі. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 07 – 08 жовтня 2020 р. Слов'янськ : Папірус, 2020. С. 3–6.

29. Бескорса О. С. Використання відкритих онлайн курсів для розвитку професійної компетентності вчителів англійської мови початкової школи. *Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті* : матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції, 20 – 21 травня 2021 року. Харків, 2021. С. 181–187.

30. Бескорса О. С. Використання інтернет ресурсів у навчанні англійської мови. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2015. Випуск 2. С. 141–147. URL: <http://www.pptma.dn.ua/index.php/uk/arkhiv-vipuskiv/za-2015-rik/vipusk-2-2015/211-vikoristannya-internet-resursiv-u-navchanni-anglijskoji-movi> (дата звернення 20.07.2020).

31. Бескорса О. С. Електронна освітня платформа для організації дистанційного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. Випуск 30(1-2021). С. 169–181. DOI:10.32626/2309-9763.2021-30-169-184

32. Бескорса О. С. Електронні освітні ресурси як засіб формування цифрової культури майбутнього вчителя. *Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології у виробництві та освіті: стан, досягнення, перспективи розвитку* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 11 – 21 березня 2021 року. Черкаси, 2021. С. 224–226.

33. Бескорса О. С. Загальнодидактичний потенціал використання ІКТ у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Образование и наука на XXI век* : матеріали за 10-а Международна научна практична конференция. Том 7. Педагогически науки. Физическа култура и спорт. София : „Бял ГРАД-БГ” ООД, 2014. С. 13–16.

34. Бескорса О. С. Зміст і шляхи формування англійської комунікативно-стратегічної компетентності молодших школярів. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2016. Випуск 4(73). С. 26–33.

35. Бескорса О. С. Зміст та структура інформаційної компетенції вчителя англійської мови в початкових класах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія „Педагогіка. Соціальна робота”*. 2014. Випуск 32. С. 20–22.

36. Бескорса О. С. Зміст цифрової компетентності учителя англійської мови початкової школи в умовах модернізації освіти. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : монографія / за заг. ред. Л. Г. Гаврілової. Hameln, Germany : InterGING, 2018. С. 98–108.

37. Бескорса О. С. Інноваційні педагогічні технології як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*. 2017. №8(151). С. 96–100.

38. Бескорса О. С. Інтеграція на уроках англійської мови в початковій школі в контексті концепції Нової української школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні та методичні аспекти: збірник наукових праць*. 2017. Вип. 6. С. 230–238. URL:

<http://pptma.dn.ua/files/2017/6/25%20Beskorsa%20230-238.pdf> (дата звернення: 15.09.2020).

39. Бескорса О. С. Інформаційно-комунікаційні технології як пріоритетний засіб покращення мовної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : збірник наукових праць. 2016. Випуск 1. С. 265–269.

40. Бескорса О. С. Компаративний аналіз традиційних та інноваційних тенденцій викладання англійської мови у ВНЗ. *Професіоналізм педагога: теоретичні та методичні аспекти*. 2018. Випуск 7. С. 62–72. DOI: 10.31865/2414-9292.7.2018.140582.

41. Бескорса О. С. Країнознавство : навчально-методичний посібник. Слов'янськ : ДДПУ, 2018. 82 с.

42. Бескорса О. С. Курс „Цифрова освітня комунікація” у навчально-методичному забезпеченні системи формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи”. *Синергія формальної, неформальної та дуальної освіти майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 11–14 червня, 2021 року. Чернігів, 2021. С. 143–147.

43. Бескорса О. С. Моделювання англомовної лінгвістичної та комунікативної реальності засобами ІКТ. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наукових праць. 2014. Вип. LXVII. С. 167–173.

44. Бескорса О. С. Навчально-методичний посібник для самостійної роботи з навчальної дисципліни „Країнознавство” (Об'єднане Королівство

Великої Британії та Північної Ірландії) для вищих навчальних закладів. Слов'янськ : ДДПУ, 2016. 67 с.

45. Бескорса О. С. Особливості планування нестандартних уроків іноземної мови на початковому етапі навчання. *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів*: матеріали IV Міжнародної інтернет-конференції, 22 жовтня 2020 р. Умань, 2020. С. 15–19.

46. Бескорса О. С. Психолого-педагогічні особливості навчальної діяльності молодших школярів. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології* : збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції, 23 – 24 червня 2017 року. Львів : ГО „Львівська педагогічна спільнота”, 2017. С. 20–23.

47. Бескорса О. С. Ретроспективний аналіз становлення та розвитку іншомовної освіти на початковому етапі навчання в закладах загальної середньої освіти в Україні. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2019. С. 56–74.

48. Бескорса О. С. Роль діалогових технологій у формуванні англomовної соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наукових праць. 2015. Випуск LXXI. С. 87–94.

49. Бескорса О. С. Сервіси LMS платформи Moodle для організації комунікативної взаємодії в умовах дистанційного навчання. *Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти* : тези VII Міжнародної науково-практичної конференції, 23 квітня 2021 року. Чернігів, 2021. С. 19–22.

50. Бескорса О. С. Сутнісні характеристики цифрової культури майбутнього вчителя англійської мови початкової школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2021. Випуск 1. С. 209–221. DOI: 10.31494/2412-9208-2021-1-1

51. Бескорса О. С. Теоретичні основи організації навчальної діяльності студентів педагогічних ВНЗ. *Science Review : Open Access Peer-reviewed Journal*. 2018. Volume 5(12), Issue 1. Pp. 46–50.

52. Бескорса О. С. Філософський діалог як метод формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, 26 – 27 вересня 2019 р. Слов'янськ : Видавництво „Папірус”, 2019. С. 12–14.

53. Бескорса О. С. Формування професійно орієнтованої фонетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови в початковій школі засобами кейс-технології. *Молодий вчений*. 2017. № 9.2 (49.2). С. 43–48.

54. Бескорса О. С., Гаврілова Л. Г. Цифрова освітня комунікація: виклики сьогодення. *Методика викладання європейської інтеграції* : матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару. В рамках проєкту Еразмус+ напряму ім. Жана Моне 621046-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE Європейська політична інтеграція: історична ретроспектива та сучасність, 15 грудня 2020 р. Глухів, 2020. С. 12–17.

55. Бескорса О. С., Гаврілова Л. Г., Кухар Л. О. Цифрові освітні ресурси для уроків англійської мови в початковій школі : навчальний посібник для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта (спеціалізація – Англійська мова). Слов'янськ : Видавництво Б.І. Маторіна, 2020. 100 с.

56. Бескорса О. С., Ішутіна О. Є., Лобачова І. М. Класифікація комп'ютерних технологій та їх роль у формуванні англомовної комунікативної компетентності молодших школярів. *Проблеми і перспективи соціально-економічного розвитку територій* : Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ополе, 20 – 23 квітня 2017 року). Ополе, 2017. С. 99–101.

57. Бескорса О. С., Салабай А. В. Бар'єри у вивченні іноземних мов та способи їх подолання в умовах ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Спецвипуск. С. 24–27. URL:

<http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/specvipusk/6.pdf> (дата звернення: 04.08.2020)

58. Бескорса О., Гаврілова Л., Ішутіна О. Цифрові форми міжкультурної комунікації в освіті : досвід реалізації проекту Еразмус+ Жан Моне Модуль. *Фізико-математична освіта*. 2021. Вип. 29 (3). С. 44–50. DOI: 10.31110/2413-1571-2021-029-3-007

59. Бескорса О., Моторіна Д. Інноваційні технології навчання читання у практиці сучасної початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2019. №12(1). С. 23–27. DOI: [10.32843/2663-6085.2019.12-1.04](https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.04)

60. Бескорсая Е. С. Modern approaches to forming intercultural competence. *Мир языков : ракурс и перспектива* : материалы VI Международная научно-практическая конференция, 22 апреля 2015 г. Том IV. Минск : БГУ, 2015. С.6–9. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/120873> (дата звернення: 20.03.2019).

61. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. Москва : Высшая школа, 1970. 300 с.

62. Беляєва Т. Ю. Англійська мова : підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). URL: <https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/1-klas/3-nozemna-mova-anglyska-1-klas/anglyska-mova-pdruchnik-dlya-1-klasu-zakladv-zagalno-seredno-osvti-z-audiosuprovodom--blyava-t-yu/> (дата звернення: 08.07.2020).

63. Бибик С. Нетикет, або мережевий етикет. *Культура слова*. 2015. Випуск 82. С. 125–128. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Kuls_2015_82_28.pdf (дата звернення: 24.01.2020).

64. Биков В., Спірін О., Білощинський А., Кучанський О. Відкриті цифрові системи в оцінюванні результатів науково-педагогічних досліджень. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Випуск 75(1). С. 294–315. DOI:10.33407/itlt.v75i1.3589

65. Биков В. Досвід : Цифрове навчальне середовище, Цифрова компетентність учителя. URL: <https://www.facebook.com/uesaccent/photos/pcb.1809058149395875/1809406686027688/?type=3> (дата звернення: 02.02.2021).

66. Биков В. Ю. Інноваційні інструменти та перспективні напрями інформатизації освіти. *ІКТ в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи* : матеріали Третьої міжнар. наук.-практ. конф. Львів : ЛДУ БЖД, 2012. Ч 1. С. 14–26.

67. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.

68. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 1(15). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt> (дата звернення: 17.12.2019).

69. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М. Технологія створення дистанційного курсу : навчальний посібник. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.

70. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні : актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)* : зб. наук. праць. Київ : Видавничий дім „Сам”, 2017. С. 191–198.

71. Биков В. Ю., Шишкіна М. П. Теоретико-методологічні засади формування хмаро орієнтованого середовища вищого навчального закладу. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 2. С. 30–52.

72. Биков В., Лещенко М. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 4. С. 115–130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_13.

73. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук*. Київ : К. І. С., 2004. С. 45–51.

74. Бігич О. Б. Блог і подкаст технології формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови. *Іноземні мови*. 2017. № 3. С. 3–9.

75. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 36 с.

76. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2006. 200 с.

77. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

78. Бігич О. Б., Гапонова С. В., Гринюк Г. А. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. для студентів вищих навч. закл. / керівн. автор. кол. С. Ю. Ніколаєва. 2-е вид. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.

79. Біліченко А. Особливості викладання англійської мови наукового спрямування у немовному ВНЗ України. *Вища школа*. 2013. № 12. С. 47–52.

80. Білоусова Л. І., Житенєва Н. В. Дидактичні аспекти використання технологій візуалізації в навчальному процесі загальноосвітньої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 40. № 2. С. 1–13. URL:

<https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1017/764> (дата звернення: 14.12.2019).

81. Біницька К. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка. Тернопіль, 2018. 510 с.

82. Бобровицька С. Ф., Семеніхіна О. В. Стан розробленості проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування електронних освітніх ресурсів у професійній діяльності. *Педагогіка та психологія*. 2020. Випуск 62. С. 23–29.

83. Богданова І. Модульна технологія у професійній підготовці вчителя : монографія / за ред. І. Зязюна. Одеса : Учбова книга, 1997. 289 с.

84. Богомоллов В. Обзор бесплатных систем управления обучением. *Educational Technology & Society*. 2007. № 10(3). URL: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v10_i3/html/9_bogomolov.htm (дата звернення: 05.07.2019).

85. Бондар Л. Розвиток змісту початкової освіти (40–80-ті роки ХХ століття). *Рідна школа*. 2013. №6. С. 64–68.

86. Бондар Н. Д. Особливості комунікативного підходу у навчанні іноземній мові. *Наукові конференції*: вебсайт. URL: <http://intkonf.org/bondar-nd-osoblivosti-komunikativnogo-pidhodu-u-navchanni-inozemniy-movi/>

87. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика. Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону : ТЦ „Учитель”, 1999. 560 с.

88. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Киевский гос. лингвистический ун-т.. Київ, 2000. 508 с.

89. Бровка Н. В. Интеграция теории и практики обучения математике как средство повышения качества подготовки студентов. Минск : БГУ, 2009. 243 с.

90. Будна Т. Б. Англійська мова : підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). URL: <https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/1-klas/3-nozemna-mova-anglyska-1-klas/anglyska-mova-pdruchnik-dlya-1-klasu-zakladv-zagalno-seredno-osvti-z-audiosuprovodom--budna-t-b-/> (дата звернення: 08.07.2020).

91. Будник О. Б., Фомін К. В. Розвиток цифрової грамотності майбутніх учителів для роботи в умовах дистанційного навчання учнів. *Topical issues of science and practice* : Abstracts of VII International Scientific and Practical Conference. London, 2020. Pp. 416–419.

92. Буйницька О. Тест з самодіагностики як один із інструментів визначення рівня цифрової компетентності магістра. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2018. Випуск 5. С. 29–40. DOI: 10.28925/2414-0325.2018.5.2940

93. Важливі акценти щодо організації дистанційного навчання : роз'яснення Міністерства освіти і науки України від 02 листопада 2020 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/vazhlyvi-akcenti-shodo-organizaciyi-distancijnogo-navchannya> (дата звернення: 02.12.2020).

94. Васьківська Г. До проблеми оцінювання якості навчальних досягнень. *Дидактика : теорія і практика : зб. наук. праць* / за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 5–12.

95. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2004. 1440 с.

96. Венжинович Н. Ф. Когнітивізм, когніція та їхня термінологічна база. *Нова філологія* : збірник наук. праць. Випуск 24. Запоріжжя, 2006. С. 56–64.

URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/16616/> (дата звернення: 10.10.2019).

97. Ветохов О. М. Розвиток психології навчання іноземних мов у 70-ті роки ХХ ст. *Історія педагогіки, психології, освіти*. 1999. № 4. С. 138–145.

98. Вишнівський В. В., Гніденко М. П., Гайдур Г. І., Ільїн О. О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. Київ : ДУТ, 2014. 140 с.

99. Відкритий доступ до наукової інформації : хто, для чого і як. *КПІ імені Ігоря Сікорського* : вебсайт. URL: <http://kpi.ua/1634-2> (дата звернення: 28.09.2020)

100. Відкриті електронні науково-освітні системи у науково-дослідній діяльності : методичний посібник / за наук. ред. проф. О.М. Спіріна. Київ : Пед. думка, 2020. 181 с.

101. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручн. для студ. магістрат. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.

102. Власенко Ф. П. Цінності інформаційного суспільства й розвиток сучасної особистості. *Гуманітарний часопис*. 2013. № 4. С. 56–63.

103. Волович В. Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні. *Соціологія : теорія, метод, маркетинг*. 2004. № 4. С. 189–199.

104. Волотівська І. Розвиток змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2020. 274 с.

105. Воронкін О. Класифікація інформаційно-комунікаційних технологій навчання. *Вища освіта України*. 2015. № 2. С. 95–102.

106. Воронова Н. Мультимедійні засоби в освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць. 2019. Випуск 65. Т. 2. С. 21–25. DOI: [10.32840/1992-5786.2019.65-2.4](https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.4)

107. Воронова Н. С. Система формування професійної компетентності майбутніх культурологів засобами цифрових технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”. Слов’янськ, 2021. 592 с.

108. Воротнікова І. П. Взаємодія суб’єктів у відкритому освітньому середовищі післядипломної педагогічної освіти для професійного розвитку вчителів на основі теорій коннективізму та конструктивізму з використанням ікт. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*. 2016. № 2. С. 145–155. URL:

<http://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/40/80>

(дата звернення: 22.11.2020).

109. Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения. *Науковий вісник Південноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського: збірник наукових праць*. 1999. Випуск 8–9. С. 90–94.

110. Гаврілова Л. Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій : дис... доктора пед. наук : 13.00.04 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 615 с.

111. Гаврілова Л. Г., Бескорса О. С. Digital Learning Environment for Primary School Teachers Training. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2019. №10. С. 50–64. DOI: [10.31865/2414-9292.10.2019.182140](https://doi.org/10.31865/2414-9292.10.2019.182140)

112. Гаврілова Л. Г., Бескорса О. С., Ішутіна О. Є. Модель цифрового освітнього середовища для підготовки вчителів початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Випуск 81(1). С. 180–191. DOI: 10.33407/itlt.v81i1.3401

113. Гаврілова Л. Г., Соколова Ю. І. Використання мультимедіа як засобу візуалізації у професійній підготовці майбутніх учителів початкової

школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія : Педагогічні науки.* 2018. Випуск 1. С. 198–207.

114. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2017. Т. 61, № 5. С. 1–11.

115. Галинская И. Л. Компьютерная этика, информационная этика, киберэтика. *Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании : современное состояние, проблемы, перспективы развития.* Москва : Дашков и Ко, 2003. С. 121–127.

116. Галкин Д. В. Digital Culture : методологические вопросы исследования культурной динамики от цифровых автоматов до техно-био-тварей. *Международный журнал исследователей культуры.* 2012. № 3(8). С. 11–16. URL:

[http://culturalresearch.ru/files/open_issues/03_2012/IJCR_03\(8\)_2012_Galkin.pdf](http://culturalresearch.ru/files/open_issues/03_2012/IJCR_03(8)_2012_Galkin.pdf)

(дата звернення: 15.09.2019).

117. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактики и методика : учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. Москва : Издательский центр „Академия”, 2006. 336 с.

118. Гарапко В. І. Інформаційні технології в системі підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2014. 22 с.

119. Гендина Н. И., Колкова Н. И., Скипор И. Л. Информационная культура личности : диагностика, технология формирования : учеб.-метод. пособ. Кемерово : КемГАКИ, 1999. Ч. 1. 146 с.

120. Герасимчук Т. В. Педагогічні умови формування професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі за допомогою інформаційних технологій. *Науковий вісник Льотної*

академії. Серія : Педагогічні науки. 2018. Випуск 4. С. 258–264. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sbfasps_2018_4_39 (дата звернення: 08.02.2020).

121. Глушак О. М. Інформаційна культура як складова професійної підготовки майбутніх фахівців. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2013. С. 109–115.

122. Глушак О. М. Структура інформаційної культури бакалаврів з філології. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2015. Том 47(30). С. 1–10.

123. Гнатів З. Музична освіта в Україні : філософсько-праксеологічний підхід як методологічний концепт дослідження. *Філософські обрії.* 2017. № 37. С. 136–143. DOI: [10.5281/zenodo.808809](https://doi.org/10.5281/zenodo.808809).

124. Гнатышина Е. В. Формирование цифровой культуры будущего педагога : монография. Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2019. 294 с.

125. Годунко Л. В. Реформування шкільної іншомовної освіти в Чеській та Словацькій Республіках у руслі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Луганськ, 2018. 244 с.

126. Гомоннай В., Росул В. Видатні педагоги України (XIX–XX ст.). Ужгород : Закарпаття, 2001. 65 с

127. Гончар Л. В. Теоретичні і методичні засади формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”. Слов’янськ, 2021. 422 с.

128. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

129. Гончаренко С., Кушнір В., Кушнір Г. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*. 2008. № 4 (50). С. 2–10.

130. Грабовецький Б. Є. Основи економічного прогнозування : навчальний посібник. Вінниця : ВНТУ, 2004. 162 с.

131. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2001. 60 с.

132. Гриньова В. М., Подберезський М. К. Культурологічний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень* : колективна монографія / за заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. „Апостроф”, 2012. С. 81–126.

133. Грицяк Н. В., Соловійов С. Г. Електронна демократія : навч. посіб. / за заг. ред. д-ра наук з держ. упр., проф. Н. В. Грицяк. Київ : НАДУ, 2015. 66 с.

134. Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка в средней школе: отражение раннего советского периода развития отечественной методики. *Научно-педагогическое обозрение*. 2019. Выпуск 2(24). С. 190–199.

135. Гуревич Р. Формування інформаційної культури майбутнього вчителя трудового навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2010. Випуск 2. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/viewFile/188027/187224> (дата звернення: 01.09.2019)

136. Гуревич Р. С., Коломієць А. М., Коломієць Д. І. Формування інформаційної культури педагога в контексті неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта*. 2001. Частина 1. С.276–281.

137. Гуржій А. М., Карташова Л. А., Лапінський В. В. ІТ-готовність вчителів іноземних мов : методологія, теорія, технології : навчальний посібник. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2013. 230 с.

138. Гурняк І. Використання Google Forms і Microsoft Forms в процесі навчання. *Фізико-математична освіта*. 2018. Випуск 2(16). С. 40–45.

139. Гусак Л. Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи : монографія / за ред. П. Гусака. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. 364 с.

140. Гушлевська І. В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалі США і Канади) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 23 с.

141. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти від 14 січня 2004 р. №24. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF#Text> (дата звернення: 02.05.2018).

142. Державний стандарт початкової загальної освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462. URL: <http://mon.gov.ua/content/derj-standart-pochatk-new.pdf> (дата звернення: 12.05.2018).

143. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. *Урядовий портал*. 2018. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 18.09.2019).

144. Дитина – педагог : сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти : колективна монографія / за заг. ред. В. В. Докучаєвої. Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. 492 с.

145. Дітківська С. І. Розвиток іншомовної освіти у жіночих середніх навчальних закладах у Російській імперії другої половини XIX – початку XX ст. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*

Івана Франка. 2012. Випуск 66. С. 160–163. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2012_66_37 (дата звернення: 21.11.2018).

146. Добреньков В. И., Кравченко А. И. Методы социологического исследования : учебник. Москва : ИНФРА-М, 2004. 768 с.

147. Домбровська С. О. Вища освіта в умовах пандемії : сучасні виклики організації освітнього процесу. *Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення* : збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 15 жовтня 2020 р. Київ : ДНУ „Інститут освітньої аналітики”, 2020. С. 216–219.

148. Доценко І. В., Євчук О. В., Губарева С. С. Англійська мова : підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). URL: <https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/1-klas/3-nozemna-mova-anglyska-1-klas/anglyska-mova-pdruchnik-dlya-1-klasu-zakladv-zagalno-seredno-osvti-z-audosuprovodom--dotsenko--v-vchuk-o-v-gubarva-ss/> (дата звернення: 08.07.2020).

149. Дрокіна А. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в професії професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 03.00.04 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2020. 308 с.

150. Дубасенюк О. А. Дослідження мотиваційних чинників професійного становлення вчителя. *Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії* : зб. наук. праць у 2-х ч. / за наук. ред. Л. О. Хомич, О. М. Ігнатович. Харків : НТУ „ХПІ”, 2012. Ч. 2. С. 207–218.

151. Дяченко Ю. Л., Заушнікова М. Ю. Професійна рефлексія у діяльності фахівця з фізичної реабілітації. *Young Scientist*. 2016. № 11.1 (38.1). С. 21–24.

152. Електронні версії підручників. Інститут модернізації змісту освіти : вебсайт. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/> (дата звернення: 08.07.2020).

153. Ермаков С. С. Современные технологии электронного обучения : анализ влияния методов геймификации на вовлеченность учащихся в образовательный процесс. *Современная зарубежная психология*. 2020. Том 9. № 3. С. 47–58. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090304>

154. Євтух М. Б., Лузік Е. В., Дибкова Л. М. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень : монографія. Київ : КНЕУ, 2010. 248 с.

155. Жалдак М. І. Основи інформаційної культури вчителя. *Використання інформаційної технології в навчальному процесі : зб. наукових робіт*. Київ : МНО УРСР. КДПІ ім. О. М. Горького, 1990. С. 3–24.

156. Желанова В. В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 98–115.

157. Жигарь В. До питання про інформаційну культуру майбутнього вчителя. *Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 26 – 27 листопада 2020 року. Бердянськ, 2020. С. 36–43. URL: https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Materialy_konferentsii_2020.pdf (дата звернення: 10.01.2021).

158. Житеньова Н. В. Електронне портфоліо як інструмент самопрезентації майбутнього фахівця. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*. 2017. № 3. С. 212–219. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/85/118> (дата звернення: 18.04.2019).

159. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Рада з питань співпраці в галузі культури. Комітет з освіти. Відділ сучасних мов / за наук. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

160. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України : монографія / Лапінський В. В., Пилипчук А. Ю., Шишкіна М. П. та ін.; за наук. ред. проф. В. Ю. Бикова. Київ : Педагогічна думка, 2010. 160 с.

161. Згуровский М. З., Петренко А. И. Цифровая наука в программе „Горизонт 2020”. *Системні дослідження та інформаційні технології*, 2015. № 1. С. 7–20. URL:

<http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/86126/01-Zgurovsky.pdf?sequence=1/> (дата звернення: 13.08.2019).

162. Зубенко Т. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2009. 23 с.

163. Зязюн І. Універсальність та інтегративність культури в освітньому просторі інформаційного суспільства. *Ставропільські філософські студії*. 2009. Випуск 3. С. 230 – 245. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/3357> (дата звернення: 11.11.2019).

164. Зязюн І. А. Культура в контексті політики та освіти. *Мистецтво та освіта*. 1998. № 2. С. 2–6.

165. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

166. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения. Москва : Знание, 1972. Вып. 1. 72 с.; Вып. 2. 88 с.; Вып. 3. 78 с.

167. Іванова С. М. Модель розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності наукових працівників у галузі педагогічних наук. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Випуск 3. С. 171–179.

168. Інформаційно-аналітична підтримка педагогічних досліджень на основі електронних систем відкритого доступу : посібник / за наук. ред. проф. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна. Київ : Ямчинський О. В., 2019. 208 с.

169. Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні вимоги та правила складання. ДСТУ 8302:2015 / розробники Н. Петрова, Г. Плиса, Т. Жигун. Київ : ДП „УкрНДНЦ”, 2016. 20 с. URL: <http://lib.pnu.edu.ua/files/dstu-8302-2015.pdf> (дата звернення: 12.01.2021).

170. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи. *Наукові підходи до педагогічних досліджень* : колективна монографія / за заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. „Апостроф”, 2012. С. 22–81.

171. Історія української культури : словник термінів та понять / укл. С. І. Побожій. Суми : ДВНЗ „УАБС НБУ”, 2014. 38 с.

172. Кабусь Н. Д. Ресурсний підхід як підґрунтя соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія : педагогіка*. 2016. № 1. С. 10–17.

173. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ „Планер”, 2011. 220 с.

174. Калейчик М. М. Квалиметрия : учебное пособие. 4-е изд., стереотипное. Москва : МГИУ, 2006. 200 с.

175. Карплюк С. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. Інформаційно-цифровий освітній простір України. *Трансформаційні процеси і перспективи розвитку* : матеріали Методологічного семінару НАПН України, 4 квітня 2019 р. / за ред. В. Г. Кременя, О. І. Ляшенка; укл. А. В. Яцишин, О. М. Соколюк. Київ, 2019. С. 188–197.

176. Карпюк О. Д. Англійська мова : підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). URL:

<https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/1-klas/3-nozemna-mova-anglyska-1-klas/anglyska-mova-pdruchnik-dlya-1-klasu-zakladv-zagalno-seredno-osvti-z-audosuprovodom--karpyuk-o-d/> (дата звернення: 08.07.2020).

177. Картава Ю. Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів розвитку професійної компетентності вчителів-філологів. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30). С. 191–198.

178. Карташова Л. А. Бахмат Н. В., Пліш І. В. Розвиток цифрової компетентності педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 68, № 6. С. 193–205.

179. Карташова Л. А. Система навчання інформаційних технологій студентів гуманітарних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 46 с.

180. Катасонова Ю. І. Сучасні принципи дистанційного навчання у теорії і практиці підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Vzdelávania spoločnosť ii. Medzinárodnýne konferenčný zborník / eds. R. Bernátová, T. Nestorenko. 2017. P. 77–86. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Katasonova.pdf>* (дата звернення: 28.08.2019).

181. Киверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : ВАЛГУС, 1980. 334 с.

182. Кивлюк О. О. Освітня культура інформаційного суспільства в контексті глобалізаційної реальності. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2016. № 67. С. 225–232. URL: https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/561/1/gvzdia_67_225.pdf (дата звернення: 14.05.2019).

183. Кириченко М. Інформаційна аксіологія як вчення про цінності ідеології інформаційного суспільства. *Філософія та політологія в контексті*

сучасної культури. 2017. №1. С. 185–191. URL: <https://fip.dp.ua/index.php/FIP/article/view/862>.

184. Кміть О. В. Пріоритетні тенденції англomовної початкової освіти в контексті концепції „Нова українська школа”. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Випуск 156. С. 62–65.

185. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2007. 44 с.

186. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія. 2-е вид., перероб. і допов. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с.

187. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя : дефінітивний аналіз. *Культура і вчитель* : зб.наук.-метод. Праць / авт. колектив під кер. А. Б. Щербо. Вінниця : ВДПУ, 2006. Випуск 3. С. 60–72.

188. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів : монографія. Вінниця : ВДПУ, Вид-во „Едельвейс”, 2007. 379 с.

189. Колонтаевская И. Ф., Исабекова О. А. Цифровая культура инженера : проблемы и решения. *Наука 2014 : проблемы и перспективы* : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Москва : Грифон, 2015. 72–76 с.

190. Комаха Л. Г. Тадеуш Котарбінський як засновник праксеології. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2001. Випуск 25. С. 103–111.

191. Коновальчук І. Головні завдання та можливості праксеології у розробці технологій реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. *Українська полоністика. Педагогічні дослідження*. 2013. Випуск 10. С. 170–177.

URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&

[IMAGE FILE DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Up_2013_10_22.pdf](#)

(дата звернення 21.05.2019)

192. Конспект лекцій з курсу „Теорія мотивації” / укл. О. В. Прокопенко. Суми : Вид-во СумДУ, 2006. 171 с.

193. Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації від 3 березня 2021 р. № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#n13> (дата звернення 07.05.2020).

194. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади комп'ютерної лінгвометодики : монографія. Вінниця : „Поділля 2000”, 2007. 240 с.

195. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків : ХНПУ, 2009. 34 с.

196. Костікова І. І., Казачінер О. С. Навчання іноземних мов молодших школярів : варіативність організаційних форм : монографія. Харків : Вид-во ТОВ „Щедра садиба плюс”, 2014. 228 с.

197. Котенко О. В. Іншомовна методична культура майбутнього вчителя початкової школи як базовий конструкт його професійного становлення. Педагогіка та психологія : перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 20 липня 2013 р. Київ : ГО „Київська наукова організація педагогіки та психології”, 2013. С. 52–55.

198. Котенко О. В. Іншомовна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Вісник психології і педагогіки*. 2014. Вип. 16. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._- _Випуск_16 (дата звернення 03.09.2019).

199. Кошманова Т. Спільні та відмінні тенденції розвитку педагогічної освіти США у світовому контексті. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2003. Випуск 17. С. 156–166.

200. Кравчук Л. Історичні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в Україні у другій половині ХХ ст.. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. Випуск 2. С. 64–67. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa_2014_2_13 (дата звернення: 30.10.2019).

201. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учебное пособие. Москва : Академия, 2005. 256 с.

202. Красовська О. О. Технології культурологічного підходу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти. *Science end Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № (III) 21. С. 25–29.

203. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., расш., испр. и доп. Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. 512 с.

204. Кремень В. Г. Структурна модернізація освіти в контексті цивілізаційних змін. *Педагогіка і психологія*. 2011. №2. С. 5–13.

205. Крижановський А. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технології у педагогічних коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. Вінниця, 2017. 264 с.

206. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 39 с.

207. Круглий Д. Принципи викладення навчальних матеріалів для платформ дистанційної освіти. *Social Work and Education*. 2020. Vol. 7, No. 3. Pp. 514–523. DOI: 10.25128/2520-6230.20.4.8.

208. Кузнецова О. Ю. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у Європейських країнах. *Вісник Житомирського державного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2009. Випуск 47. С.66–71.

209. Кузьміна Н. В. Системный подход в педагогических исследованиях. *Методология педагогических исследований / за ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева*. Москва : НИИ ОП АПН СССР, 1980. С. 82–117.

210. Кухар Л. О., Сергієнко В. П. Конструювання тестів. Курс лекцій : навч. посібник. Луцьк, 2010. 182 с.

211. Кухаренко В. М. Теорія та практика змішаного навчання. Харків : „Міськдрук”, НТУ „ХПР”, 2016. 284 с.

212. Лазаренко Н. І. Структурні компоненти інформаційної культури викладача педагогічного вищого навчального закладу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2016. № 47. С. 18–22.

213. Лазаренко Н. І. Тенденції професійної підготовки вчителя в педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. Вінниця, 2020. 571 с.

214. Лазоренко С. А. Теорія і практика формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах змішаного навчання : автореф. дис на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2021. 44 с.

215. Лазоренко С. А. Теорія і практика формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах змішаного навчання: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”, 2021. 579 с.

216. Лазоренко С. А., Семеніхіна О. В. Сучасний стан проблеми формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців фізичної

культури і спорту. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія „Педагогічні науки”*. 2021. Випуск №4. С. 42–47.

217. Левченко О. Ю. Государственная политика в области языкового образования в 1920-30 гг. *Агроинженерия*. 2011. №3 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-politika-v-oblasti-yazykovogo-obrazovaniya-v-1920-30-gg> (дата звернення: 28.11.2020).

218. Левшин М. М. Неперервність у формуванні інформаційної культури майбутніх учителів і учнів початкових класів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2003. Випуск 6. С. 91–95.

219. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва : Знание, 1980. 80 с.

220. Лещенко М. П., Тимчук Л. І. Розвиток інформаційно-комунікаційних і медіакомпетентностей учителів у міжнародному педагогічному просторі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 38, випуск 6. С. 13–28.

221. Лещенко М. П., Яцишин А. В. Відкрита освіта у категоріальному полі вітчизняних і зарубіжних учених. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. №1(39). С. 1–16. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/985/748> (дата звернення: 21.11.2019).

222. Литвин А. Інформаційна культура педагога професійного навчання. URL: http://lib.iitta.gov.ua/4936/1/St_Литвин_Підготовка_педаг_до_ІКТ.pdf (дата звернення 10.05.2020).

223. Литвинова С. Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу. Київ : Компрінт, 2016. 354 с.

224. Литвинова С. Г. Інформаційно-комунікаційні компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 5. С. 6–10.

225. Литвинова С. Г. Теоретико-методичні основи проектування хмаро-орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : дис... д-ра пед.наук : 13.00.10 / Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. Київ, 2014. 602 с.

226. Литнєва Т. Цільовий компонент навчання іноземних мов у контексті розвитку змісту вітчизняної загальної середньої освіти (30-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2009. 20 с.

227. Литнєва Т. В. Напрями розвитку цільового компонента навчання іноземних мов у змісті іншомовної освіти в 30–40-х рр. ХХ ст. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. Випуск 35. С. 166–170.

228. Літвінова К. Про компоненти цифрової культури. *Digitale Blog* : вебсайт. URL: <https://digitle.wordpress.com/2016/10/04/12499875/> (дата звернення 10.09.2020).

229. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 148 с.

230. Лозова В. І., Микитюк С. О. Ресурсний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень* : колективна монографія / за заг. ред. д. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. „Апостроф”, 2012. С. 166–187.

231. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник для педагогічних навчальних закладів. Харків : Харківський державний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди; „ОВС”, 2002. 400 с.

232. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2011. 45 с

233. Лосєва О. Ю. Використання досвіду Сполучених Штатів Америки щодо раннього навчання іноземної мови у викладанні англійської мови у початкових класах сучасної України. *Розвиток сучасної освіти : теорія, практика, інновації* : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., 25 – 26 лютого 2016 р. Київ : Міленіум, 2016. С. 156–157.

234. Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі : методичні рекомендації. Київ : МОН України, СМАРТ ОСВІТА, Міжнародний фонд „Відродження”, 2020. 71 с.

235. Луцинська О. Формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Львівський національний університет імені І. Франка. Львів, 2021. 482 с.

236. Любарець В. Створення електронної освітньої платформи ACCENT – шлях до якісної освіти. *Вища освіта України*. 2016. Випуск 3. С. 58–63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2016_3_10 (дата звернення 16.09.2019).

237. Макаренко Л. Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 25 с.

238. Максак І. В., Радченко М. В. Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови у початковій школі : історична ретроспектива. *Молодий вчений*. 2018. Випуск 2.1 (54.1). С. 87–90. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2.1/23.pdf> (дата звернення 10.05.2019).

239. Максимов Л. В. Когнитивизм и нонкогнитивизм. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. Москва : „Канон+” РООИ Реабилитация, 2009. С. 363–364.

240. Малихін А. Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2014. № 3. С. 68–73.

241. Марчій-Дмитраш Т. Теоретико-наукові аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. *Освітній простір України*. 2014. Випуск 4. С. 168–173.

242. Махиня Т. А. Особливості взаємодії учасників освітнього процесу у соціальних мережах : переваги та недолік. *Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи* : збірник статей Шостої міжнародної науково-методичної конференції. Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2018. С. 211–219.

243. Маценко В. Ф. Бігевіоризм. *Енциклопедія сучасної України*. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2014-2019. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=39838 (дата звернення: 28.04.2019).

244. Машбиць Ю. І. Психолого-педагогічне проектування системи дистанційного навчання. URL: <http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/zbimyk-2008/8.htm> (дата звернення: 23.11.2020).

245. Машкіна С. В., Усатенко Т. П., Хомич Т. О., Шахрай Т. О. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності : монографія. Київ : ПООД НАПН України, 2016. 168 с.

246. Мельничук Л. Б., Трофимчук В. М. Формування професійної культури майбутніх учителів початкової школи. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2014. Випуск 2. С. 138–145.

247. Методичні рекомендації зі створення тестових завдань та тестів у системі управління навчальними матеріалами MOODLE / Сергієнко В. П., Франчук В. М., Кухар Л. О. та ін.; за заг. ред. проф. В. П. Сергієнка. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 100 с.

248. Микитюк С. О. Ресурсний підхід як основа розвитку потенціалів особистості майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. №8 (34). С. 235–242. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_8_28 (дата звернення: 23.06.2020).

249. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. Москва : Ступени; Инфра-М, 2002. 448 с.

250. Міненко А. О., Чередниченко Ю. А., Донець І. О., Турчина І. С. Дослідження особливостей структури запровадження технологій дистанційного навчання в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Випуск 155. С. 57–61.

251. Міністерство та Комітет цифрової трансформації України : вебсайт. URL: <https://thedigital.gov.ua/committees> (дата звернення: 05.12.2020).

252. Місечко О. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900 – 1964 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2011. 603 с.

253. Місечко О., Матис М. Раннє вивчення іноземної мови у вітчизняній і зарубіжній шкільній практиці : історія, досвід і вічні проблеми. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2005. №4. С. 95–103.

254. Мітчел Х. К. Англійська мова : підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). URL: <https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/1-klas/3-nozemna-mova-anglyska-1-klas/anglyska-mova-pdruchnik-dlya-1-klasu-zakladv-zagalno-seredno-osvti-z-audiosuprovodom--mtchell-kh-k/> (дата звернення: 08.07.2020).

255. Мовчан Л. Г. Розвиток змісту шкільної іншомовної освіти в королівстві Швеція : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2012. 20 с.

256. Морзе Н. В. Інформаційна культура та її складові. *Українська педагогіка (освітній портал)*. Вип. 04.03.2009. URL: <http://ukped.com/skarbnichka/627-.html> (дата звернення: 11.03.2018).

257. Морзе Н. В., Буйницька О. П., Варченко-Троценко Л. О. Створення сучасного електронного курсу в системі MOODLE : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2016. 232 с.

258. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. №2 (6). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/138/124> (дата звернення: 26.06.2018).

259. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Інформаційно-комунікаційна компетентність науково-педагогічних працівників університету. Історичний розвиток формування понятійного апарату. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 24. С. 20–31.

260. Морзе Н., Василенко С., Гладун М. Шляхи підвищення мотивації викладачів університетів до розвитку їх цифрової компетентності. *Електронне наукове фахове видання „Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету”*. 2018. Випуск 5. С. 160–177. DOI: 10.28925/2414-0325.2018.5.160177

261. Морзе Н., Кучеровська В., Смирнова-Трибульська Є. Самооцінювання рівня цифровізації освітнього закладу за умов трансформації середньої освіти. *Електронне наукове фахове видання “Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету”*. 2020. Випуск 8. С. 72–87. DOI: 10.28925/2414-0325.2020.8.8

262. Морзе Н.В., Варченко-Троценко Л. О. Електронне портфоліо як інструмент вимірювання результатів діяльності викладача сучасного ВНЗ. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2014. № 53. С. 36–41.

263. Морська Л. Реалізація системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Національної академії державної прикордонної служби України*. 2013. № 2(67). С. 163–179.

264. Морська Л. І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04; 13.00.02. Тернопіль, 2008. 40 с.

265. Муковіз О. П. Теоретичні та методичні засади дистанційного навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2017. 576 с.

266. Навчальна платформа для підготовки вчителя англійської мови. *НУШ* : вебсайт. URL: <https://nus-english.com.ua/> (дата звернення: 09.09.2020).

267. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / [за заг. ред. д. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової]. Харків : Вид-во Віровець А. П. „Апостроф”, 2012. 348 с.

268. Науменко О. М. Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до використання засобів ІКТ в навчальній діяльності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2007. № 3 (4).

269. Ничкало Н. Дидактичні принципи формування комунікативної компетентності майбутніх філологів у позанавчальній діяльності з використанням мультимедійних технологій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Випуск 4. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_15 (дата звернення: 14.01.2020).

270. Ничкало Н. Г. Інформаційна культура: проблеми перспективи і педагогічних досліджень. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наукових праць. Вінниця, 2009. № 2. С. 40–46

271. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. Вид. 2-ге, випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.

272. Нова українська школа : Концептуальні засади реформування середньої освіти від 27 жовтня 2016 р. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> (дата звернення: 29.03.2021).

273. Нортон П. Программно-аппаратная организация компьютера IBM PC (Inside the IBM PC. Access to Advanced Features and Programming. Prentice-Hall Publishing Comp., 1984) / пер. с англ. С. Писарева, Б. Шура. Київ, 1987. URL: <http://bookz.ru/authors/norton-p/nortop01/1-nortop01.html> (дата звернення: 02.06.2019).

274. Носова Л. С., Леонова Е. А., Рузаков А. А.. Модель цифровой культуры будущих педагогов в условиях цифровизации образования. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2019. № 4. С. 134–154.

275. Об улучшении изучения иностранных языков : постановление Совета Министров СССР от 27 мая 1961 г. №468. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5690.htm (дата звернення: 22.11.2018).

276. Овчарук О. В. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. № 7. С. 3–6.

277. Овчарук О. В. Сучасні підходи до розвитку цифрової компетентності людини та цифрового громадянства в європейських країнах.

Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Випуск 76(2). С. 1–13.
DOI: 10.33407/itlt.v76i2.3526

278. Овчарук О. В., Сороко Н. В. Загальні підходи до проблеми оцінювання інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти впродовж життя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання* : збірник наукових праць. 2015. №16 (23). С. 145–148.

279. Огляди ОЕСР на тему доброчесності в освіті : Україна 2017 / переклад з англ. Київ : Таксон, 2017. 184 с. URL: http://www.doshkillia.ua/wp-content/uploads/2017/03/zvit-OECDrev_ua_KP293_out2.pdf (дата звернення: 30.01.2020).

280. Околович О. В. Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка. Дрогобич, 2014. 200 с.

281. Олійник В. В. Організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти і навчання : організаційно-педагогічне дослідження. Київ : ЦППО, 2001. 36 с.

282. Олійник В. В., Андрощук І. М., Остапйовська І. І., Олешко П. С., Пріма Д. А. Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Випуск 75(1). С. 212–224.
DOI: [10.33407/itlt.v75i1.3599](https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3599)

283. Олійник М. І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 475 с.

284. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових

класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02; 13.00.04. Одеса, 2016. 47 с.

285. Опис рамки цифрової компетентності для громадян України. Міністерство цифрової трансформації України. 2021. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf (дата звернення: 28.04.2021).

286. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника : проєкт / розробники Н. Морзе, О. Базелюк, І. Воротнікова, Н. Дементієвська, О. Захар. Т. Ненаєва, О. Пасічник, Л. Чернікова. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27905/1/digital%20comp%20teacher%20Morze.pdf> (дата звернення: 07.03.2021).

287. Організація дистанційного навчання в школі : методичні рекомендації. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf> (дата звернення: 07.11.2020).

288. Орєхова В. В. Холістичний підхід у контексті методологічного аналізу професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва. *Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць*. 2018. Випуск 7. С. 57–64. URL: <http://apmp.kgpa.km.ua/Files/APMP07/14.pdf> (дата звернення: 09.11.2020).

289. Освітні серіали. Дія. Цифрова освіта : вебсайт. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/courses> (дата звернення: 01.08.2020).

290. Освітньо-професійна програма „Початкова освіта з поглибленим вивченням англійської мови” першого бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта. Острог : Національний університет „Острозька академія”, 2020. URL: <https://cutt.ly/wmgnWib> (дата звернення: 30.06.2020).

291. Освітньо-професійна програма „Початкова освіта та англійська мова” за спеціальністю 013 Початкова освіта, галузь знань 01 Освіта / Педагогіка. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2020. URL: <http://dspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/07/proyekt-osvitnya-programa-pochatkova-osvita-ta-anglijska-mova-240-kredytiv-b.doc> (дата звернення: 30.06.2020).

292. Освітньо-професійна програма „Початкова освіта та іноземна мова” першого бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2018. URL: <https://cutt.ly/YmjxTY9> (дата звернення: 30.06.2020).

293. Освітньо-професійна програма „Початкова освіта та мова і література (англійська)” першого бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта. Глухів : Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка, 2020. URL: <https://cutt.ly/vmkNOg1> (дата звернення: 30.06.2020).

294. Освітньо-професійна програма „Початкова освіта. Англійська мова” першого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта. Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет, 2019. URL: https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/03/013_POEng.pdf (дата звернення: 30.06.2020).

295. Освітньо-професійна програма „Початкова освіта. Середня освіта (Мова і література (англійська)) першого рівня вищої освіти (бакалавр) за спеціальністю 013 Початкова освіта. Умань : Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини, 2016. URL: <https://cutt.ly/jmII9ZV> (дата звернення: 30.06.2020).

296. Освітньо-професійна програма „Початкова освіта” першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта

галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Херсон : Херсонський державний університет, 2021. URL: <https://cutt.ly/RmzDO7K> (дата звернення: 30.06.2020).

297. Освітньо-професійна програма „Початкова освіта” першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. URL: <https://drive.google.com/file/d/1WzZ1hWmNfBVCYGI77xpWqh4d8px6gqF/view> (дата звернення: 30.06.2020).

298. Освітньо-професійна програма „Початкова освіта” першого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта. Чернігів : Національний університет „Чернігівський колегіум” ім. Т. Шевченка, 2019. URL: <https://drive.google.com/file/d/18zZ92e8OozWF5TBIRGtD1O3blgghgKAc/view> (дата звернення: 30.06.2020).

299. Освітньо-професійна програма „Початкова освіта”, рівень вищої освіти – перший, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, 2020. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/013_2020.pdf (дата звернення: 30.06.2020).

300. Освітньо-професійна програма 013.00.01 „Початкова освіта” першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2018. URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/pi/po_bak_opys-2018.pdf (дата звернення: 30.06.2020).

301. Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 01 Освіта, спеціальність 013 Початкова освіта. Кривий Ріг : ДВНЗ „Криворізький державний педагогічний університет”, 2016. URL:

https://drive.google.com/file/d/149wgzO4fFsSA2iE_QcSCbJ5CJWz9NQX/view

(дата звернення: 30.06.2020).

302. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод. рекомендації / В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. Київ : Атіка, 2010. 88 с.

303. Павленко О. Використання дистанційного навчання в вищих навчальних закладах. *Вісник Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”*. Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. 2007. Випуск 3 (21). С. 78 – 85.

304. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін : монографія. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

305. Пальшкова І. Дослідження професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів. *Науковий вісник мну імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. Випуск 3(58). С. 291–296.

306. Панфілов О. Ю., Савченко О. О. Філософські аспекти мотивації навчальної діяльності. *Вісник Національного університету „Юридична академія України імені Ярослава Мудрого”*. Серія : Філософія, філософія права, політологія, соціологія. 2015. № 2. С. 13–21.

307. Панченко Л. Масові он-лайн відкриті курси для розвитку педагога Нової української школи. *Методист*. 2018. Випуск 2 (74). С. 59–63.

308. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. 280 с.

309. Пасічник О. С. Навчання іноземних мов у початковій школі : зарубіжний та вітчизняний досвід. *Проблеми сучасного підручника*. Київ : Педагогічна думка, 2017. Випуск 18. С. 126–139.

310. Перелік спеціальностей за бакалаврським рівнем. *Київський університет імені Бориса Грінченка* : вебсайт. URL: <https://cutt.ly/DmgjKCm> (дата звернення 02.07.2020).

311. Першукова О. О. Багатомовна освіта – пріоритетний напрям розвитку європейської мовної галузі. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. №3-4. С. 38–47.

312. Пехота О. М., Старева А. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя. Миколаїв : Вид-во „Іліон”, 2006. 272 с.

313. Петухова Л. Стратегії формування професійних компетентностей майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю, 14 вересня 2018 року. Бердянськ, 2018. URL: <https://cutt.ly/smUDoJV> (дата звернення: 11.07.2020).

314. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 41 с.

315. Петухова Л. Є., Бальоха А. С. Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Science and Education in New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV (39), Issue 79. Pp. 60–64.

316. Питання розвитку цифрової культури українського соціуму : аналітична записка / Національний інститут стратегічних досліджень. 2019. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1631/> (дата звернення: 10.05.2020).

317. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. Київ : „Україна”, 1998. 343 с.

318. Пінчук Є. А. Інформаційна культура в умовах євроінтеграції освітніх систем. *Педагогічні науки : реалії та перспективи: науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2010. № 23. С. 250–257.

319. Пінчук І. О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 23 с.

320. Плахотнік В. М. Навчання іноземних мов у середній школі: концепція та її реалізація. *Іноземні мови*. 1995. Випуск 1. С. 13–15.

321. Плугатарьова О. І. Використання Інтернет-контенту під час вивчення англійської мови (методичний аспект). *Англійська мова та література*. 2011. № 10, с. 8–12.

322. Подласый И. П. Педагогика : учебник. Москва : Издательство Юрайт, 2011. 574 с.

323. Поліщук В. А. Праксеологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія „Педагогіка, соціальна робота”*. 2014. Випуск 32. С. 148–150.

324. Половинчак Ю. Конвергентні процеси в сучасному інфопросторі: трансформації текстів, практик, ієрархій. *Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського : зб. наук. праць*. 2017. Випуск 46. С. 31–44. URL:

http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=3067:konvergentni-protsesi-v-suchasnomu-infoprostor-i-transformatsiji-tekstiv-praktik-ierarkhij&catid=81&Itemid=415 (дата звернення: 09.12.2019).

325. Положення про дистанційне навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 р. № 466. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#n18> (дата звернення: 18.06.2020).

326. Положення про дистанційне навчання в ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”. *Реєстр основної нормативної бази*

системи управління якістю діяльності : вебсайт. URL: <https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/normativ/005.pdf> (дата звернення: 03.10.2020).

327. Положення про порядок визначення та зарахування результатів неформальної освіти здобувачів у Державному вищому навчальному закладі „Донбаський державний педагогічний університет”. URL: <https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/normativ/019.pdf> (дата звернення: 19.11.2020).

328. Полякова Г. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4 (78). С. 186–199. DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/186-199.

329. Пономарева В. В. Первые итоги эксперимента. *Иностранные языки в школе*. 1988. Выпуск 5. С.7–10.

330. Потапюк Л., Потапюк І. Інформаційно-цифрова компетентність як чинник забезпечення реформування освіти в Україні. *Устойчивое развитие экономики: состояние, проблемы, перспективы* : сборник трудов XIII Международной научно-практической конференции, 26 апреля 2019 г. Пинск : ПолесГУ, 2019. С. 241–243.

331. Про авторське право і суміжні право : Закон України від 04 листопада 2018 р. № 3792-ХІІ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12> (дата звернення: 12.07.2020).

332. Про авторське право та суміжні права : Закон України від 23 грудня 1993 року №3793-ХІІ (із змінами і доповненнями). URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/ed_1999_07_16/T379200.html (дата звернення: 22.07.2019).

333. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 10.04.2018).

334. Про внесення змін до Закону України „Про освіту” щодо посилення відповідальності за порушення академічної доброчесності : Пояснювальна Записка до проєкту Закону України. *Ліга* : ЗАКОН. URL: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/GI02559A.html (дата звернення: 12.07.2020).

335. Про внесення змін до Положення про електронні освітні ресурси : наказ Міністерства освіти і науки України від 25 червня 2019 р. №749. URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/re33637?an=1&ed=2019_05_29 (дата звернення: 22.07.2020).

336. Про державну службу : Закон України від 10 грудня 2015 р. № 889-VIII (зі змінами). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19#Text> (дата звернення: 25.08.2019).

337. Про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 08 вересня 2020 р. №1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#n22> (дата звернення: 12.12.2020).

338. Про затвердження Положення про електронний підручник : наказ Міністерства освіти і науки України від 2 травня 2018 р. № 440. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18#Text> (дата звернення: 09.11.2018).

339. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 05 жовтня 2012 р. № 1695/22007. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/Re22007?an=1> (дата звернення: 09.11.2018).

340. Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу : наказ Міністерства освіти і науки України від 22 травня 2018 р. № 523. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0702-18#Text> (дата звернення: 10.11.2018).

341. Про затвердження професійного стандарту за професіями „Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, „Вчитель закладу

загальної середньої освіти”, „Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста) : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі, сільського господарства України від 23 грудня 2020 р. №2736. URL: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=22daac6a-f0db-4de0-8d49-47aa6b2ecb99> (дата звернення: 07.02.2021).

342. Про національну програму інформатизації : Закон України від 4 лютого 1998 р. № 74/98-ВР, зі змінами, внесеними згідно із Законом № 37, ст. 27 від 13 квітня 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 14.10.2020).

343. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні : указ президента України від 04 липня 2005 р. №1013/2005. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005#Text> (дата звернення: 01.07.2020).

344. Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання і моніторингу якості освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 року №1312. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1312-2005-%D0%BF#Text> (дата звернення: 27.02.2019).

345. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.04.2018).

346. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. №167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 20.04.2021).

347. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 р. №

67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> (дата звернення: 05.12.2020).

348. Проєкт „Концептуальні засади розвитку електронної освіти в Україні: обговорюємо проєкт”. *Офіційний сайт профспілки працівників освіти і науки України* : вебсайт. 2013. URL: <https://pon.org.ua/novyny/2063-konceptualni-zasadi-rozvitku-elektronnoyi-osviti.html> (дата звернення: 12.04.2019).

349. Прохорова С. М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. Випуск 4. С. 113–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_4_24 (дата звернення: 27.09.2020).

350. Процько Є. С. Аналіз навчальних програм професійної підготовки вчителів англійської мови в Бельгії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. С. 165–174.

351. Прошкін В., Глушак О. Формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики у процесі професійної підготовки. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*. 2017. Випуск 3(13). С. 209–214 URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23702/1/V_Proshkin_O_Hlushak_Scientific_journal.pdf (дата звернення: 24.03.2020).

352. Психодіагностичне забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти : посібник / Є. В. Єгорова, О. М. Ігнатович, В. В. Кобченко, Н. І. Литвинова, І. Б. Марченко та інші; за ред. О. М. Ігнатович. Кіровоград : ІмексЛТД, 2014. 228 с.

353. Пухта Г., Гернрос Г., Льюїс-Джонс П. Англійська мова : підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). URL: <https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/1-klas/3-nozemna-mova-anglyska-1-klas/anglyska-mova-pdruchnik-dlya-1-klasu-zakladv-zagalno-seredno->

osvti-z-audosuprovodom--pukhta-gerbert-ernros-yunter-lyus-dzhons-pter/ (дата звернення: 08.07.2020).

354. Раков С. А. Пандемія Covid-19 і освіта : нова реальність. *Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення* : збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 15 жовтня 2020 р. Київ : ДНУ „Інститут освітньої аналітики”, 2020. С. 32–36.

355. Результати онлайн опитування „Потреби учителів у підвищенні фахового рівня з питань використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину” : аналітичні матеріали. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. 2020, 25 с. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/download/50/79/> (дата звернення: 20.11.2020).

356. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией : учебное пособие для вузов / пер. с англ.; под ред. Е. А. Климова. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.

357. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1988. 224 с.

358. Рогульська О. О. Модель системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Молодь і ринок : науково-педагогічний журнал*. 2018. № 11 (166). С. 86–91.

359. Рогульська О. О. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти : дис ... д-ра пед. наук : 015 (13.00.04) / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2020. 496 с.

360. Роман С. В. Дидактичне мовлення як предмет лінгвометодичної підготовки вчителя іноземної мови початкової школи (на матеріалі англійської мови). *Іноземні мови*. 2009. № 1. С. 48–52.

361. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2009. 216 с.

362. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька навчальний посібник. Тернопіль : Богдан, 2005. 360 с

363. Руднік Ю. В. Підготовка вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київський університет імені Б. Грінченка. Київ, 2018. 338 с.

364. Рябова З., Єльнікова Г. Професійне зростання педагогів в умовах цифрової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 80, №6. С. 369–385. DOI: 10.33407/itlt.v80i6.4202

365. Савицкая А. В. Анализ понятий „открытое образование” и „дистанционное обучение”. *Актуальные проблемы современной педагогики* : материалы Международной заочной научно-практической конференции, 15 февраля 2010 г. URL: http://sibac.info/files/2010_02_15_Pedagog/Savickaya.pdf (дата звернення: 19.08.2020).

366. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.

367. Савчук В. В. Медиафилософия : формирование дисциплины. *Медиафилософия. Основные проблемы и понятия* / под. ред. В. В. Савчука. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского философского общества, 2008. С. 8.

368. Самойлюкевич І. В. Підготовка до безперервного професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови початкової школи в умовах інформаційного суспільства. *Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи* : монографія / за заг.

редакцією В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. С. 92–107.

369. Самойлюкевич І. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкових класів на матеріалі літературних творів для дітей. *Актуальні проблеми функціонування мови і літератури в сучасному полікультурному суспільстві* : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 25 – 26 вересня 2020 р. Мелітополь, 2020. С. 221–224.

370. Сапожников С. В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Республіканський ВНЗ „Кримський гуманітарний університет”. Ялта, 2014. 576 с.

371. Сарміна Г. Л. Медіаконвергенція як чинник формування крос-медіа. *Наукові записки Інституту журналістики*. 2017. Т.1(66). С.86–92. [URL:http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzizh_2017_1_15.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzizh_2017_1_15.pdf) (дата звернення: 29.11.2019).

372. Сбруєва А. А., Єременко І. В. Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору : монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 254 с.

373. Свещинська Н. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2005. 20 с.

374. Семеніхіна О. В. Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх учителів математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань : дис.. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. Суми, 2017. 480 с.

375. Семенов О., Шамунова К. Підготовка майбутнього учителя початкової школи до педагогічної практики в умовах COVID-19 : проблеми та шляхи вирішення. *Scientific Journal of Polonia University*. 2020. №38 (1-2). С. 196–203.

376. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : монографія / наук. ред. М. І. Жалдак. Кривий Ріг : Мінерал; Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 340 с.

377. Сердюков П. И. Как составить алгоритм упражнения для ЭВМ. *Иностранные языки в школе*. 1986. № 6. С. 26–31.

378. Сисоєва О. А., Гринчишина К. А. Формування цифрової інформаційної компетентності у майбутніх вчителів технологій засобами мультимедіа. *Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти*. 2010. Випуск 7. С. 356–358.

379. Сисоєва С. О. Інформаційна компетентність фахівця: технології формування : навч.-метод. посіб. Чернівці : Технодрук, 2006. 208 с.

380. Сисоєва С. О. Системи дистанційного навчання : порівняльний аналіз навчальних можливостей. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. № 23. С.172–177.

381. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу : загальна характеристика : навчальний посібник. Рівне : Овід, 2012. 352 с.

382. Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні : монографія / за ред. С. Я. Харченка. Старобільськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2016. 488 с.

383. Сідун М. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2013. 248 с.

384. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. Москва : Педагогика, 1986. 152 с.

385. Скиба О. П., Скиба І. П., Сідоркіна О. М., Шоріна Т. Г. Наукова комунікація в умовах інформатизації суспільства. *Соціальні комунікації інформаційного суспільства: теоретичні та прикладні аспекти*. 2020. С. 243–248. DOI: 10.18372/42486

386. Скоробагата О. М. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до навчання іноземних мов : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 287 с.

387. Словник української мови : в 11 томах / за заг. ред. І. К. Білодід, А. А. Бурячок, П. П. Доценко. Том 4. Київ : Наук. думка, 1973. 252 с.

388. Словник української мови : в 11 томах / за заг. ред. І. К. Білодід, А. А. Бурячок, П. П. Доценко. Том 9. Київ : Наук. думка, 1978. 789 с.

389. Сова М. О. Системно-структурний аналіз інтеграції знань. *Наукові записки : Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2002. Випуск XLIX (49). С. 141–149. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16978> (дата звернення: 31.01.2020).

390. Соколова Н. Л. Цифровая культура или культура в цифровую эпоху. *Международный журнал исследований культуры*. 2012. № 3. С. 6–10. URL: http://www.culturalresearch.ru/files/open_issues/03_2012/IJCR_03%288%29_2012.pdf (дата звернення: 20.10.2019).

391. Солдатов Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. Интернет : возможности, компетенции, безопасность : методическое пособие для работников системы общего образования. Москва : Google. 2013. С. 20. URL: <http://detionline.com/assets-/files/research/BookTheorbye.pdf> (дата звернення: 13.08.2019).

392. Соломаха А. Застосування цифрових технологій для формування іншомовної граматичної компетенції у процесі раннього навчання іноземних мов (на прикладі німецької мови). *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2020. Випуск 8. С. 121–135. DOI: 10.28925/2414-0325.2020.8.11.

393. Соломаха А. В. Підготовка майбутніх педагогів до діджиталізації в ранньому навчанні іноземних мов. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2021. Випуск 10. С. 203–215. DOI: 10.28925/2414-0325.2021.1017

394. Соломаха А., Кошарна Н. Підготовка майбутніх педагогів до застосування цифрових технологій у процесі раннього навчання іноземних мов. *Освітологічний дискурс*. 2020. Випуск 3. С. 125–140. DOI: 10.28925/2312-5829.2020.3.8

395. Сорокіна Н. В. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 25 с.

396. Співаковський О. В., Петухова Л. Є., Коткова В. В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі : навч.-метод. пос. Херсон : ХДУ, 2011. 268 с.

397. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5(13). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em13/emg.html> (дата звернення: 11.08.2020).

398. Спірін О. М., Яцишин А. В., Іванова С. М., Кільченко А. В., Лупаренко Л. А. Використання електронних систем відкритого доступу для інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 55 (5). С. 136–174. DOI: 10.33407/itlt.v59i3.1694

399. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка бакалаврського рівня. Затверджено наказом МОН України від 23.03.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2021/03/23/013%20Pochatkova%20osvita_28.03.doc/ (дата звернення: 11.04.2021).

400. Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні від 15 травня 2013 р. № 386-р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/386-2013-p> (дата звернення: 03.12.2019).

401. Стрельніков В. Ю. Педагогічна культура основа іміджу сучасного педагога. *Імідж сучасного педагога*. 2000. № 4-5. С. 6–8.

402. Стрілець С. І. Теоретико-методичні засади підготовки вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2013. 531 с.

403. Сундук Р. В. Ідеї холістичного навчання у реформуванні освіти на засадах поліпарадигмальності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2005. Випуск 11. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/11/visnuk_17.pdf/ (дата звернення: 11.02.2020).

404. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.

405. Тарасенкова Н. А., Лов'янова І. В., Желєзняк Н. П., Окунєв Б. Й. Реалізація індивідуальних освітніх траєкторій учнів в освітньому середовищі багатoproфільної школи. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2017. V (54), Issue 126. С. 47–52.

406. Теплицька А. В. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. № 6 (69). С. 181–191.

407. Теренда Н., Теренда О., Горішний М., Панчишин Н. Особливості дистанційного навчання студентів в умовах пандемії Covid-19 (за результатами анкетування). *Медична освіта*. 2021. Випуск 4. С. 57–60. DOI: 10.11603/me.2414-5998.2020.4.11661

408. Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка : вебсайт. URL: <http://tnpu.edu.ua/> (дата звернення: 17.06.2020).

409. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти І ступеня. Міністерство освіти і науки України : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/typovi-programu-2-11/20180420-tipova-osvitnya-programa-2-4-nmo-407.docx> (дата звернення: 20.03.2021).

410. Тищенко А. Нетикет бібліотек. *Бібліотечна енциклопедія Харківщини*. URL: <https://libenc.korolenko.kharkov.com/informatsiini-tehnolohii/netyket-bibliotek> (дата звернення: 22.09.2020).

411. Ткаченко Н. М., Ткаченко І. О. Професійна підготовка вчителів іноземних мов в історичній ретроспективі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2019. Випуск 39. С. 30–39. URL: file:///C:/Users/%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B0/Downloads/vg_npu_2019_1_5.pdf (дата звернення: 15.11.2020).

412. Ткаченко О., Ткаченко К. Кіберпростір і кібербезпека : проблеми, перспективи, технології. *Цифрова платформа : інформаційні технології в соціокультурній сфері*. 2018. Випуск 1. С. 75–86. DOI: [10.31866/2617-796x.1.2018.147257](https://doi.org/10.31866/2617-796x.1.2018.147257)

413. Топольник Я. В. Система інформаційно-комунікаційної підтримки наукових досліджень майбутніх магістрів і докторів філософії в галузі освіти : дис... доктора пед. наук : 13.00.10 / ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”. Старобільськ, 2019. 635 с.

414. Торчевський Р. Педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти : дис. ... д-ра філософії : 015 „Професійна освіта” / Національна академія педагогічних наук України, Інститут професійно-технічної освіти. Київ, 2012. 300 с.

415. Трифонова О. М. Інформаційно-цифрова компетентність: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія : Педагогічні науки. 2018. Вип. 173(2). С. 221–225.

416. Троценко О. Я. Педагогічне моделювання професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київський університет ім. Б. Грінченка. Київ, 2012. 308 с.

417. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1980. 180 с.

418. Тютюнник А. В. Технології візуалізації у світових дослідженнях. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*. 2020. Випуск 9. С. 161–168. DOI: 10.28925/2414-0325.2020.9.13

419. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони : угоду ратифіковано із заявою Законом від 16 вересня 2014 р. № 1678-VII. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/984_011 (дата звернення: 13.09.2020).

420. Українська науково-освітня телекомунікаційна мережа УРАН. URL: <https://web.archive.org/web/20091017000420/http://uran.net.ua/~ukr/frames.htm> (дата звернення: 02.10.2020).

421. Український радянський енциклопедичний словник / за ред. Ф. С. Бабичева. Київ : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1987. Т. 3. 736 с.

422. Універсальний освітній простір ACCENT : офіційний вебпортал. URL: <http://ac-cent.com/> (дата звернення: 15.09.2019).
423. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
424. Філіпова Л. Я. Роль комп'ютерної етики в формуванні інформаційної культури користувачів комп'ютерно-мережевого середовища (за книгою американського етика Дебори Джонсон). *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2021. Випуск 1. С. 75–79.
425. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
426. Фурашев В. М. Кіберпростір та інформаційний простір, кібербезпека та інформаційна безпека : сутність, визначення, відмінності. *Інформація і право*. 2012. Випуск 2(5). С.162–175.
427. Хижняк І. А. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності : монографія. Слов'янськ : Вид-во „Друкарський двір”, 2016. 380 с.
428. Хижняк І. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”. Слов'янськ, 2017. 577 с.
429. Хмарні технології у просторі відкритої освіти. Моделювання й інтеграція сервісів хмаро орієнтованого навчального середовища : монографія / Копняк Н., Корицька Г., Литвинова С., Носенко Ю. та ін.; за заг. ред. С. Г. Литвинової. Київ : ЦП „Компринт”, 2015. С. 24–35.
430. Хміль Н. А. Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2021. 40 с.

431. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 38 с.

432. Хомишак О. Б. Електронний підручник з англійської мови – вимога Нової української школи. *Молодий вчений*. 2018. Випуск 2(54). С. 646–649.

433. Цифрова адженда України – 2020 („Цифровий порядок денний” — 2020). Концептуальні засади (версія 1.0). Першочергові сфери, ініціативи, проєкти „цифровізації” України до 2020 року (проєкт). 2016. URL: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 19.11.2019).

434. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи : зб. тез доп. всеукр. наук.-практ. семінару / за заг. ред. О. Е. Коневщинської, О. В. Овчарук. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2018. 61 с.

435. Цифрове освітнє середовище підготовки вчителя початкової школи „Початкова школа : навчання впродовж життя” : вебсайт. URL: <http://psll.paradox.dn.ua/> (дата звернення: 23.03.2021).

436. Ціннісні орієнтири сучасної української школи : посібник Міністерства освіти і науки України. 2019. 63 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentasia-Roman-Stesichin.pdf> (дата звернення: 07.08.2020).

437. Чеблакова Л. А. Информационное общество и проблемы ценностей социально-философского знания. *Философия образования*. 2014. С. 50–52. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/101496/1/50-52.pdf> (дата звернення: 13.03.2020).

438. Черненко А. В. Інформаційно-цифрова компетентність майбутніх учителів іноземної мови як ключова вимога нової української школи. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. Випуск 47. С. 169–178. DOI: 10.34142/23128046.2019.47.15

439. Черных С. И., Паршиков В. И. Цифровая культура как гуманитарный феномен. *Профессиональное образование в современном мире*. 2016. Т. 6, № 4. С. 601–607. DOI: 10.15372/PEMW20160405.

440. Шапран Ю. Концептуальна модель формування професійної компетентності майбутніх учителів. *Педагогічна освіта* : збірник наукових праць. 2016. Випуск 20. Ч. 1. С. 221–227. URL: http://ped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/12/20_2016_ch_1.pdf#page=221 (дата звернення: 07.10.2020).

441. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 555 с.

442. Шехавцова С. О. Оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів у контексті формування суб'єктності. *Освіта та педагогічна наука*. 2017. Випуск 2(167). С. 77–84.

443. Шишкіна М. П., Татауров В. П. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у вищому навчальному закладі. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наукових праць. 2011. Випуск 8. С. 304–310.

444. Шишкіна М. П., Попель М. В. Хмаро орієнтоване середовище навчального закладу : сучасний стан і перспективи розвитку досліджень. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 5(37). URL : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/903/676> (дата звернення: 10.04.2020).

445. Шкільний учитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2013 р. – березень 2014 р.). Київ : Ленвіт, 2014. 60 с.

446. Шмирко О. С. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх вчителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2016. 285 с.

447. Штепура А. Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови початкової школи засобами дистанційного навчання в університетах Польщі : дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 / Національна академія педагогічних наук України. Київ, 2021. 337 с.

448. Щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти під час карантину : лист Міністерства освіти і науки України від 23 березня 2020 р. № 1/9-173. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-pid-chas-karantinu> (дата звернення: 02.12.2020).

449. Юрченко В. М. Становлення системного підходу як методологічного засобу розробки та систематизації наукових знань. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Випуск 15. С. 780–792.

450. Якубенко Е. Н. Конвергенция как фактор формирования современного медиа-рынка. *Вестник БГУ*. 2015. №1. С. 241–245 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konvergentsiya-kak-faktor-formirovaniya-sovremennogo-media-rynka/viewer> (дата звернення: 10.06.2019).

451. Яніцка-Панек Т. Теорія і практика підготовки вчителів до інтегрованого навчання у І–ІІІ класах початкової школи в Республіці Польща : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2017. 37 с.

452. Ярова О. Тенденції упровадження європейського виміру у початкову освіту Євросоюзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 4. С. 63–72.

453. Ярошинська О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища професійної підготовки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 7. С. 230–235.

454. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової

школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2015. 44 с.

455. Яцишин А. В. Цифрові відкриті системи у підготовці аспірантів і докторантів : монографія. Київ : Компринт, 2020. 416 с.

456. Action Plan for Digital Education (2021–2027). Brussels : European Commission, 2020. URL: <https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/> (дата звернення: 29.04.2021).

457. Adams S., Brown M., Dahlstrom E., Davis A., DePaul K., Díaz V., Pomerantz J. NMC Horizon Report : 2018 Higher Education Edition. Louisville : Educause, 2018. 60 p.

458. Ala-Mutka K. Mapping Digital Competence : Towards a Conceptual Understanding. Luxemburg : IPTS-JRC, 2011. URL: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4699> (дата звернення: 29.09.2018).

459. Allen Ph. The Influence of Texting Language on Grammar and Executive Functions in Primary School Children. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4816572/> (дата звернення: 15.05.2020).

460. Ally M. Foundations of educational theory for online learning / edited by T. Anderson, F. Elloumi. *Theory and practice of online learning*. Athabasca : Athabasca University, 2004. 22 p.

461. Anderson L. W., Krathwohl D. R. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York : Addison Wesley Longman, Inc., 2001. 333 p.

462. Ashley-Welbeck A., Vlachopoulos D. Teachers' Perceptions on Using Augmented Reality for Language Learning in Primary Years Programme (PYP) Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2020. Volume 15. Pp. 116–135. DOI: 10.3991/ijet.v15i12.13499.

463. Autonomous University in the German-speaking Community : website. URL: <https://www.ahs-ostbelgien.be/> (дата звернення: 06.03.2020).
464. Barajas M., Frossard F., Trifonova A. Strategies for Digital Creative – Pedagogies in Today’s Education. *Active Learning – Beyond the Future*. 2018. Pp. 107–118. DOI: 10.5772/intechopen.80695.
465. Barreira J., Bessa M., Pereira L. C., Adão T., Peres E., Magalhães L. Augmented reality game to learn words in different languages : Case study. *Learning english words of animals in elementary school* : Proceedings of Cisti’2012 – 7th Iberian Conference on Information Systems and Technologies 2012. Pp. 1–6. URL: <http://www.jcreview.com/fulltext/197-1595138143.pdf> (дата звернення: 03.06.2020).
466. Bassett C. Cultural studies and new media. *New cultural studies: adventures in theory* / edited by G. Hall, C. Birchall. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. Pp. 220–237. URL: <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/18073/> (дата звернення: 10.12.2019).
467. Bates A. W. Teaching in A Digital Age. UK: BC Open Textbooks, 2015. 583 p. URL: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage> (дата звернення: 08.09.2019).
468. Beetham H. Building capability for new digital leadership, pedagogy and efficiency. *Jisc digital capability codesign challenge blog* : website. 2015. URL: <http://digitalcapability.jiscinvolve.org/wp/2015/06/11/revisiting-digital-capabilityfor-2015/> (дата звернення: 10.09.2019).
469. Bell D. An Introduction to Cybercultures. Los Angeles; New York : Routledge, 2005. P. 276.
470. Belshaw D. The Essential elements of digital literacies, 2011. URL: <http://digitalliteraci.es/> (дата звернення: 19.10.2018).
471. Beskorsa O. New Trends in Using E-Platforms for Organizing Distance Learning. *Best Educational Practices: Ukraine, Europe, World* : II International Education Forum, January 24, 2021. Kyiv, 2021. Pp. 33–38.

472. Beskorsa O., Havrilova L. CLIL as a Key Method of Developing Multicultural Competence of Pre-Service English Language Teachers at Primary School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2021. Volume 557. Pp. 271–281. DOI: [10.2991/assehr.k.210525.032](https://doi.org/10.2991/assehr.k.210525.032)

473. Boitshwarelo B., Reedy A. K., Billany T. Envisioning the use of online tests in assessing twenty-first century learning: a literature review. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2017. Volume 12. DOI: 10.1186/s41039-017-0055-7

474. Bonk C. J., Graham C. R. Handbook of blended learning : Global Perspectives, local designs. San Francisco : Pfeiffer Publishing, 2005. 624 p.

475. Botzakis S. Why I Teach Comics in Higher Education. *Knowledge Quest*. 2013. Volume 41(3). Pp. 68–70.

476. Bouras C., Fotakis D., Kapoulas V., Kontogiannis S., Lampsas P., Spirakis P., Tatakis A. Using Multimedia/Hypermedia Tools over Networks for Distance Education and Training. *Journal of Educational Technology Review*. 1997. Volume 7. Pp. 20–26.

477. Bowen M., Hocking L. English World. URL: <https://www.macmillanenglish.com/ua/catalogue/courses/young-learners/english-world/levels-samples> (дата звернення: 19.01.2020).

478. Bratko M. Environmental Approach In Higher Education: Methodological Aspects. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2015. Випуск 4(45). С. 15–18.

479. Bri D., Garcia M., Coll H., Lloret J. A study of virtual learning environments. *WSEAS Transactions on Advances*. 2009. Volume 6, No 1. Pp. 33–43.

480. Brown A. Digital Technology and Education : Context, Pedagogy and Social Relations. *International Handbook of Comparative Education*. Springer *International Handbooks of Education* / edited by R. Cowen, A. M. Kazamias. 2009. Vol 22. DOI: 10.1007/978-1-4020-6403-6_72

481. Brown M. The NGDLE : We Are the Architects. *EDUCAUSE Review*. 2017. Pp. 11–18. URL: <https://er.educause.edu/-/media/files/articles/2017/7/erm17411.pdf> (дата звернення: 20.04.2020).

482. Brown M., Dehoney J., Millichap N. The Next Generation Digital Learning Environment. *EDUCAUSE. A Report on Research*. 2015. 11 p. URL: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2015/4/eli3035-pdf> (дата звернення: 20.04.2020).

483. Buchner J., Zumbach J. Augmented reality in teacher education. A framework to support teachers' technological pedagogical content knowledge. *Italian Journal of Educational Technology*. 2020. Volume 28(2). Pp. 106–120. DOI: 10.17471/2499-4324/1151

484. Budzyńska P. W. Courses Preparing for Teaching English in Early School Education at Selected Polish Universities – an Example of (Dis)unity? *Przegląd Badań Edukacyjnych Educational Studies Review*. 2016. Nr. 23 (2/2016). Pp. 61–84. DOI: 10.12775/PBE.2016.073

485. Burnham L., Baker B. Supporting teaching and learning in schools, Secondary, Candidate Handbook. 1st edition. Portsmouth : Heinemann, 2011. 376 p.

486. Bushati J., Hasmuajaj E., Lezha E., Tuxhari G. About Digital Cultura and Educatio. *Pannoniana : Journal of Humanities*. 2017. Volume 1, No. 2. Pp. 113–123. URL: <https://hrcak.srce.hr/184275> (дата звернення: 20.12.2020).

487. Bykov V., Leshchenko M. Digital Humanistic Pedagogy : Relevant Problems of Scientific Research in the Field of Using ICT in Education. *Information Technologies and Learning Tools*. 2016. Vol. 53. No. 3. Pp. 1–17. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1417> (дата звернення: 16.02.2020).

488. Bykov V., Shyshkina M. The Conceptual Basis of the University Cloud-based Learning and Research Environment Formation and Development in View of the Open Science Priorities. *Information Technologies and Learning Tools*. 2018. Vol. 68. No. 6. Pp. 1–19. DOI: 10.33407/itlt.v68i6.2609

489. Cacheiro-González M. L., Medina-Rivilla A., Dominguez-Garrido M., Medina-Dominguez M. The Learning Platform in Distance Higher Education: Student's Perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2019. Volume 20. Pp. 71–95. DOI: 10.17718/tojde.522387

490. Canada's center for digital and media literacy. Digital Literacy Fundamentals. 2015. URL: <http://mediasmarts.ca/digital-medialiteracy-fundamentals/digital-literacy-fundamentals> (дата звернення: 11.08.2020).

491. Chee K. N., Yahaya N., Ibrahim N. H., Noor Hassan M. Review of mobile learning trends 2010-2015 : A meta-analysis. *Educational Technology & Society*. 2017. Volume 20(2). Pp. 113–126.

492. Cintra H. J. M. Dimensões da interatividade na cultura digital. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre : Pontifícia Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. URL: <http://hcintra.com/mestrado-dimensoes-da-interatividade-na-cultura-digital> (дата звернення: 29.07.2019).

493. Cochoy F., Licoppe Ch., McIntyre M. P., Sörum N. Digitalizing consumer society : equipment and devices of digital consumption. *Journal of Cultural Economy*. 2020. Volume 13(1). Pp. 1–11. DOI: 10.1080/17530350.2019.1702576

494. Collis B. Moonen J. Flexible learning in a digital world. *Open Learning : the Journal of Open and Distance Learning*. 2002. Volume 17. Pp. 217–230. DOI:10.1080/0268051022000048228

495. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment / ed. M. Milanovic. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 276 p.

496. Cooper P. A. Paradigm Shifts in Designed Instruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism. *Educational technology*. 1993. Volume 33(5). Pp. 12–19.

497. Copley J. The Integration of Teacher Education and Technology: A Constructivist model. *Technology and Teacher Education Annual* / edited by D. Carey, R. Carey, D. Wills & J. Willis. Charlottesville, 1992. P. 617–622.

498. Council of Europe. Digital Citizenship and Digital Citizenship Education. 2019. URL: <https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/digital-citizenship-and-digital-citizenship-education> (дата звернення: 22.01.2020).

499. Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning. 2018. Brussels. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (дата звернення: 21.10.2020).

500. Coursera : вебсайт. URL: <https://www.coursera.org/> (дата звернення: 12.08.2020).

501. Creeber G., Martin R. Digital Cultures : Undertanding New Media / edited by G. Creeber, R. Martin. New York : Open University Press. 2009. 224 p.

502. DigComp 2.1 : The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/38842

503. DigCompEdu : Digital Competence Framework for Educators. 2018. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> (дата звернення: 15.08.2019).

504. Digital Agenda for Europe. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels: European Commission, 2010. URL: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/europe-2020-strategy> (дата звернення: 23.02.2020).

505. Digital competences self-diagnosis test. IKANOS my digital competences. 2015. URL: <http://ikanos.encuesta.euskadi.net/index.php/566697/lang-en> (дата звернення: 14.09.2019).

506. Digital Education Action Plan (2021-2027). Resetting education and training for the digital age. European Commission. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en (дата звернення: 28.04.2021).

507. Digital Literacy Report : a review for the i2010 eInclusion Initiative. European Commission staff working document. 2008. URL: <http://www.ifap.ru/library/book386.pdf> (дата звернення: 18.02.2019).

508. Dobbin G. Exploring the Next Generation Digital Learning Environment: Opportunities and Challenges. *EDUCAUSE*. 2016. URL: <https://library.educause.edu/resources/2016/6/exploring-the-next-generation-digital-learning-environment-opportunities-and-challenges> (дата звернення: 03.07.2019).

509. Dooley J., Evans V. Fairyland 1. Express Publishing. URL: <https://www.expresspublishing.co.uk/en/content/fairyland-1> (дата звернення: 08.07.2020).

510. Downes S. An Introduction to Connective Knowledge. 2005. URL: <http://www.downes.ca/post/33034> (дата звернення: 29.08.2019).

511. Dudney G. Digital Literacy Primer. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/gavin-dudney-digital-literacy-primer> (дата звернення: 16.08.2019).

512. Educational Era – студія онлайн-освіти : вебсайт. URL: <https://www.ed-era.com/> (дата звернення: 08.05.2020).

513. eLearning Platform – Request a Live Demo! SAT Litmos: website. URL: <https://www.litmos.com/platform/e-learning-platform-definition> (дата звернення: 30.11.2019).

514. Enever J. Primary English teacher education in Europe. *English Language Teaching Journal*. 2014. Volume 68(3). Pp. 231-242. DOI: 10.1093/elt/cct079.

515. Enever J. Yet Another Early-Start Languages Policy in Europe: Poland This Time! *Current Issues in Language Planning*. 2007. Vol. 8, No. 2. Pp. 208–221. DOI: 10.2167/cilp112.0

516. Eppler M. J., Lengler R. Towards a periodic table of visualization methods. *Proceeding GVE '07 Proceedings of the IASTED International Conference on Graphics and Visualization in Engineering*. 2007. P. 83–88. URL: <https://dl.acm.org/doi/10.5555/1712936.1712954> (дата доступу: 17.10.2020).

517. Ertmer P. A., Newby T. J. Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*. 1993. Volume 6(4). Pp. 50–72.

518. Europe 2020 : A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) 2020 final. Brussels : European Commission, 2010. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> (дата звернення: 10.04.2020).

519. European Commission. Digital Economy and Society Index (DESI) 2020. Thematic chapters. 2020. URL: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/desi> (дата звернення: 14.04.2021).

520. European e-Competence Framework. URL: <https://www.ecompetences.eu/> (дата звернення: 23.09.2020).

521. European Language Portfolio. *Council of Europe Portal* : website. URL: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/european-language-portfolio> (дата звернення: 28.11.2020).

522. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129(INI)). URL: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN> (дата звернення: 21.06.2018).

523. European Portfolio for Student Teachers of Languages. Council of Europe. 2007. URL: http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/c3_epostl_e.pdf (дата звернення: 23.10.2018).

524. European Schoolnet Country report on ICT in Education: Hungary. Brussels, 2013. URL: http://www.eun.org/documents/411753/839549/Country+Report_Hungary_2018.pdf/50adb080-9b4b-4e91-bb32-6f5b9e3ae64e (дата звернення: 14.04.2020).

525. European Schoolnet. Country report on ICT in Education: Austria. Brussels, 2013. URL: <http://www.eun.org/documents/411753/839549/Country+Report+Austria+2017.pdf/a86bf21c-6f90-4753-a3c1-fd715fe49ce0> (дата звернення: 14.04.2020).

526. European Schoolnet. Country report on ICT in Education: Norway. Brussels, 2013. URL: http://www.eun.org/documents/411753/839549/Country+Report+Norway+2018_v2.pdf/e8c32816-d56e-4080-8154-d2f6ca6f9961 (дата звернення: 14.04.2020).

527. European Schoolnet. Country report on ICT in Education: Spain. Brussels, 2013. URL: http://www.eun.org/documents/411753/839549/Country+Report_Spain_2018.pdf/b38b02b0-4b4c-4925-bccd-3b0cf28ad669 (дата звернення: 14.04.2020).

528. European Schoolnet. Country report on ICT in Education: Switzerland. Brussels, 2013. URL: <http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/index.htm> (дата звернення: 14.04.2020).

529. European Union. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. 2006. URL : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF> (дата звернення: 20.05.2018).

530. Farrow R. A Framework for the Ethics of Open Education. *Open Praxis*. 2016. Volume 8(2). P. 93–109. DOI: [10.5944%2Fopenpraxis.8.2.291](https://doi.org/10.5944/2Fopenpraxis.8.2.291)

531. Fernandez-Piqueras R., Gil I., Palacios D., Devece C. Technology platforms in distance learning: Functions, characteristics and selection criteria for use in higher education. *WMSCI 2011* : Proceedings of the 15th World Multi-

Conference on Systemics, Cybernetics and Informatics. 2011. Volume 1. Pp. 309–314.

532. Ferrari A. *Digital Competence in Practice : An Analysis of Frameworks*. Luxemburg: IPTS-JRC, 2012. 95 p. URL: <https://ifap.ru/library/book522.pdf> (дата звернення: 11.07.2019).

533. Ferreira J. de L. *Digital Culture and Teacher Education: an analysis from the perspective of undergraduate students in Pedagogy*. *Educar em Revista, Curitiba*. 2020. V. 36, e75857. Pp. 1–19. DOI: 10.1590/0104-4060.75857

534. Hand M. *Making Digital Cultures : Access, Interactivity, and Authenticity*. Ashgate Publishing, 2008. 198 p.

535. García Tartera F. J. *Digital Skills of University Teachers in the 21st Century*. Madrid : Universidad Complutense de Madrid.

536. Gavaldon G. *ePortfolio as a Means of Scaffolding Reflection. From Written Reflections to Graphic Narratives*. *Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht*. 2019. Volume 102. Pp. 271–279.

537. Gavaldon G., McGarr O. *Exploring pre-service teachers' future intentions to use technology through the use of comics*. *Teaching and Teacher Educatio*. 2019. Volume 83. Pp. 99–109. DOI: 10.1016/j.tate.2019.04.004.

538. Georgiev T., Georgieva E., Smrikarov A. *M-learning – a new stage of E-learning*. Paper presented at the International Conference on Computer Systems and Technologies CompSysTech'2004. 2004. Issue 28, Volume IV. Pp. 1–4. DOI: 10.1145/1050330.1050437

539. Gradle S. *A spiritual ecology: Finding the heart of art education in Journal of Canadian. Association for Curriculum Studies*. 2007. Volume 5(1). Pp. 71–93.

540. Gülbay E. *eTwinning Collaborative Learning Environment in Initial Teacher Education*. *International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology*. 2018. Vol. 5, Issue 2. Pp. 5234–5242.

541. Gutiérrez-Castillo J. J., Cabero-Almenara J., Estrada-Vidal L. Design and validation of an instrument for evaluation of digital competence of University student. *Revista Espacios*. 2017. Volume 38. Pp. 1–27. URL: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/17381018.html> (дата звернення: 01.06.2020).

542. Harper K., Pritchard G., Blair A., Cadwallader J., Elsworth St. Academy Stars. 2017. URL: <https://macmillanukraine.com/catalogue/2/83630/> (дата звернення: 08.07.2020).

543. Havrilova L., Beskorsa O., Ishutina O. Launching the Digital Learning Portal for Primary School Teacher Training. *2021 IEEE International Conference on Smart Information Systems and Technologies (SIST)*, April 28, 2021. Nur-Sultan, 2021. Pp. 1–7. DOI: 10.1109/SIST50301.2021.9465882

544. Havrilova L., Beskorsa O. Technologies of Distance Learning for Teaching Primary School Subjects of During the COVID-19 Pandemic. *Advances in Economics, Business and Management Research*. 2021. Volume 170. Pp. 292–298. DOI: [10.2991/aebmr.k.210320.050](https://doi.org/10.2991/aebmr.k.210320.050)

545. Havrilova L., Oriekhova V., Beskorsa O., Churikova-Kushnir O., Sofronii Z. A Survey Analysis of Art Teachers' Use of Transmedia Technology. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*. 2021. Volume 8(1). Pp. 58–84. DOI: [10.4995/muse.2021.14875](https://doi.org/10.4995/muse.2021.14875)

546. Hockly N. Digital literacies. *ELT Journal*. 2011. Volume 66. Pp. 108–112. DOI: 10.1093/elt/ccr077.

547. Hodlevska K. European dimension of professional training of primary school teachers in Hungary: experience for Ukraine. *Advanced education*. 2016. Випуск 5. С. 65–72. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/novocv_2016_5_12 (дата звернення: 10.01.2020).

548. Hofer M., Grandgenett N. TPACK Development in Teacher Education. *Journal of Research on Technology in Education*. 2012. Volume 45. Pp. 83–106. DOI: 10.1080/15391523.2012.10782598.

549. Hung J. L., Zhang K. Examining mobile learning trends 2003–2008 : A categorical meta-trend analysis using text mining techniques. *Journal of Computing in Higher Education*. 2012. Volume 24. Pp. 1–17.

550. Hunt A.-M. Blended Online Learning in Initial Teacher Education : A Professional Inquiry into Pre-service Teachers' Inquiry Projects. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*. 2015. Volume 19(2). Pp. 48–60.

551. Iiyoshi T., Kumar V. Opening Up Education. The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge. London : The MIT Press, 2009. 256 p.

552. Inamorato dos Santos A., Punie Y., Castaño-Muñoz J. Opening up Education : a Support Framework for Higher Education Institutions. *JRC Science for Policy Report*. 2016. DOI:10.2791/293408

553. Instefjord E. J., Munthe E. Educating digitally competent teachers : A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2017. Volume 67. Pp. 37–45. DOI: 10.1016/j.tate.2017.05.016.

554. Işman A. , Dabaj F. , Altınay F. , Altınay Z. Communication Barriers in Distance Education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2003. Volume 2. Issue 4. Pp. 374–388.

555. Jagiellonian University in Krakow : website. URL: https://en.uj.edu.pl/en_GB/start (дата звернення: 30.05.2020).

556. Jenkins H. Convergence Culture : Where Old and New Media Collide. New York : NYU Press, 2008. 368 p.

557. Jenkins H., Purushotma R., Weigeletal M. Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21st Century, Foundation Reports on Digital Media and Learning. Cambridge, London: The MIT Press, 2009. 72 p.

558. Kölin D. J. Comics in Education : Can Comics Facilitate Reading Comprehension for ESL learners. *Independent Project with Specialization in English Studies and Education*. URL: <http://www.diva->

<portal.org/smash/get/diva2:1540977/FULLTEXT02.pdf> (дата звернення: 30.11.2019).

559. Koskinen J. Digital competence development teachers in Finnish higher education : Master's Thesis. Lahti : Lahti University of Applied Sciences, 2015. 163 p.

560. Krumsvik R. Situated learning and digital competence. *Education and Information Technology*. 2008. Volume 13. Pp. 279–290. URL: <http://www.icitte.org/Proceedings2013/Papers202013/05-1-Krumsvik.pdf> (дата звернення: 20.12.2018).

561. Krutka D. G., Carpenter J. P. Digital citizenship in the curriculum. *Educational Leadership*. 2017. Volume 75(3). Pp. 50–55.

562. Kuusimäki A.-M., Uusitalo-Malmivaara L., Tirri K. The Role of Digital School-Home Communication in Teacher Well-Being. *Frontiers in Psychology*. 2019. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02257

563. Kyeong S. M. Toward a Holistic Pedagogy of Art Integration : The degree of Doctor of Philosophy Graduate Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto. 2013. URL: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/35910/3/Min_KyeongSuk_201306_PhD_thesis.pdf (дата звернення: 28.05.2020).

564. Lavonen J. Design and Implementation of the National Aims for Finnish Teacher Education during 2016–2019. *Good Teachers for Tomorrow's Schools*. Leiden : Brill, 2021. P. 75–90.

565. Lindner R., Aichholzer G. E-Democracy : Conceptual Foundations and Recent Trends. *European E-Democracy in Practice. Studies in Digital Politics and Governance* / edited by L. Hennen, I. Van Keulen, I. Korthagen, G. Aichholzer, R. Lindner, R. Nielsen. Springer, 2020. Pp. 11–45. DOI: 10.1007/978-3-030-27184-8_2

566. Livingstone S., Haddon L. EU Kids Online : Final Report. London : EU Kids Online, 2009. URL: <http://eprints.lse.ac.uk/24372/> (дата звернення: 24.01.2020).

567. Lovat T., Clement N. Service Learning as Holistic Values Pedagogy. *Journal of Experiential Education*. 2016. Volume 39. Pp. 115–129.

568. Luparenko L. The Use of Electronic Open Journal Systems in Scientific and Pedagogic Research: Results of Experiment. *CEUR Workshop Proceedings*. 2020. V. 2732. P. 1113–1128. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2732/20201113.pdf/> (дата звернення: 17.01.2021).

569. Lyashova N., Pomyrcha S., Beskorsa O., Ishutina O., Khvashchevska O. Implementing the Praxeological Approach to Teaching Practice at Pedagogical University. *TEM Journal*. 2020. Volume 9(1). Pp. 335–343. DOI: 10.18421/TEM91-46

570. Lynch M. What is the Next Generation of Digital Learning Environments? *The Tech Advocate*. 2018. URL: <https://www.thetechadvocate.org/what-is-the-next-generation-of-digital-learning-environments/> (дата звернення: 19.11.2020).

571. Marchenko O. Functional comparison of open edX and Moodle platforms. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2015. Випуск 1. С. 171–178 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2015_1_19 (дата звернення: 11.12.2020).

572. Martin A., Grudziecki J. DigEuLit : Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovations in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*. 2006. Volume 5, № 4. P. 246–264.

573. Mbanaso U., Dandaura E. The Cyberspace : Redefining A New World. *Journal of Computer Engineering (IOSR-JCE)*. 2015. Volume 17, Issue 3. Pp. 17–24. DOI: 10.9790/0661-17361724.

574. McAllister D., Guidice R. M. (2012). This is only a test : a machine-graded improvement to the multiple-choice and true-false examination. *Teaching in Higher Education*. 2012. Volume 17(2). Pp. 193–207.

575. McAuley A., Stewart B., Siemens G., Cormier D. Massive open online courses : Digital ways of knowing and learning. The MOOC model for digital practice. 2010. 64 p. URL: http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf (дата звернення: 08.12.2020).

576. McDougald J. S. CLIL across the curriculum, benefits that go beyond the classroom. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2018. № 11(1). Pp. 9–18. DOI: [10.5294/laclil.2018.11.1](https://doi.org/10.5294/laclil.2018.11.1).

577. Merk S., Poindl S., Wurster S., Bohl Th. Fostering aspects of pre-service teachers' data literacy : Results of a randomized controlled trial. *Teaching and Teacher Education*. 2020. Volume 91. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103043.

578. Meskin A. Comics as literature? *British Journal of Aesthetics*. 2009. Volume 49, Issue 3. Pp. 219–239. DOI: 10.1093/aesthj/ayp025

579. Miller J. Holistic Curriculum. Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education, 1988. 140 p.

580. Miller J. P. Whole child education. Toronto: University of Toronto Press, 2010. 271 p.

581. Miller R. Caring for New Life: Essays on Holistic Education. New York : Psychology Press, 2000. 136 p.

582. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge : A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Volume 108(6). Pp. 1017–1054. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.X

583. National Educational Technology Standards for Teachers : International Society for Technology in Education : web-site. 2008. URL: <https://people.umass.edu/pelliott/reflections/netst.html> (дата звернення: 15.01.2020).

584. Nava R. G. *Holistic Education : Pedagogy of Universal Love*. Fundación Ramón Gallegos, 2013. 168 p.

585. New Media Consortium. *A Global Imperative :The Report of the 21st Century Literacy Summit*. 2005. 32 p. URL: <https://www.learntechlib.org/d/182081> (дата звернення: 23.04.2020).

586. Nonato E. do R. S. Digital culture and literature teaching at secondary schools. *Cadernos de Pesquisa*. 2020. Volume 50(176). Pp.534–554. DOI: 10.1590/198053147126.

587. Nychkalo N., Muranova N., Voliarska O., Pazyura N. Prognostic Aspect of Educational Communications in Digital Society. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Volume 80(6). Pp. 113–126. DOI: 10.33407/itlt.v80i6.4063

588. Olofsson A. D., Fransson G., Lindberg J. O. A study of the use of digital technology and its conditions with a view to understanding what adequate digital competences may mean in a national policy initiative. *Educational Studies*. 2020. Volume 46. Pp. 727– 743. DOI: 10.1080/03055698.2019.165169

589. Open Educational Resources (OER) : website. URL: <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer> (дата звернення: 16.02.2021).

590. Open science. Digital Single Market : website. URL: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/digital-science> (дата звернення: 19.12.2020).

591. Open University of UK : website. URL: <http://www.open.ac.uk> (дата звернення: 23.04.2020).

592. Orhan F., Yılmaz M. Pre-service English teachers in blended learning environment in respect to their learning approaches. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2010. Volume 9(1). Pp. 157–164.

593. O’Sullivan M. C., Wolhuter Ch. C., Maarman R. F. Comparative education in primary teacher education in Ireland and South Africa. *Teaching and*

Teacher Education. 2010. Volume 26, Issue 4. Pp. 775–785. DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.013

594. Pallin Ch., Charrington M., Covill Ch., Philips S., Bilsborough K., Bilsborough St., Casey H. *Bright Ideas. Starter*. Oxford University Press. URL: <https://elt.oup.com/student/brightideas/?cc=ua&selLanguage=uk&mode=hub> (дата звернення: 08.07.2020).

595. Parab V. *Innovative Techniques, Methods & Trends in English Language Teaching*. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*. 2015. Volume 20. Pp 40–44.

596. Pegrum M. ‘I Link, Therefore I Am’ : Network Literacy as a Core Digital Literacy. *E-Learning and Digital Media*. 2010. Volume 7(4). Pp. 346–354. DOI:10.2304/elea.2010.7.4.346

597. Pierson M. E. Technology Integration Practice as a Function of Pedagogical Expertise. *Journal of Research on Computing in Education*. 2001. Volume 33(4). Pp. 413–430.

598. Pimentel F. S. C., Nunes A. K. F., Sales Junior V. B. De. Teacher training in digital culture through gamification. *Educational Review*. 2020. Vol.36. DOI: 10.1590/0104-4060.76125.

599. Piotrowski M. What is an E-Learning Platform? *Learning Management System Technologies and Software Solutions for Online Teaching: Tools and Applications* / edited by Y. Kats. IGI Global, 2010. Pp. 20–36. DOI: [10.4018/978-1-61520-853-1.ch002](https://doi.org/10.4018/978-1-61520-853-1.ch002)

600. Priorities of the Erasmus+ Programme. An official website of the European Union. URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-a/priorities-erasmus-programme_en (дата звернення: 05.03.2021).

601. Prometheus : вебсайт. URL: <https://prometheus.org.ua/> (дата звернення: 08.09.2020).

602. Punie Y., Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators : DigCompEdu , EUR 28775 EN. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770.

603. Razmerita L., Kirchner K., Chee-Wee Tan K. H. Modeling collaborative intentions and behavior in digital environments: the case of a massive open online course (MOOC). *Academy of Management Learning & Education*. 2020. Volume 19, No. 4. Pp. 469–502. DOI: 10.5465/amle.2018.0056

604. Report of EU Committee on Culture and Education on Improving the Quality of Teacher Education. 2008. URL: <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?reference=A6-2008-0304&type=REPORT&language=EN&redirect> (дата звернення: 09.10.2019).

605. Ronchi A. M. E-Culture. New York : Springer-Verlag, LLC, 2009. 436 p.

606. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli poz. 1575, dz. U. 2017. URL: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001575> (дата звернення: 23.04.2020).

607. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2004. Volume 2. URL: https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf (дата звернення: 12.05.2020).

608. Silver D. Looking backwards, looking forward : Cyberculture studies 1990–2000. Web. Studies : Rewiring media studies for the digital age. London : Arnold, 2000. Pp. 19–30.

609. Simmons N. Family and Friends. Oxford University Press. URL: https://elt.oup.com/catalogue/items/global/young_learners/family_and_friends_sec

- [ond edition/family and friends level 1/9780194808224?cc=ua&selLanguage=uk](#)
(дата звернення: 08.07.2020).
610. Sonck N., Livingstone S., Kuiper E., Haan J. Digital literacy and safety skills. *EU Kids Online*. 2011. URL: www.eukidsonline.net (дата звернення: 24.01.2020).
611. Sterne J. Thinking the Internet : Cultural Studies versus the Millennium. *Doing Internet Research: Critical Issues and Methods* / edited by S. Jones. Thousand Oaks : Sage, 1999. P. 257–288.
612. Strudler N., Wetzel K. Electronic Portfolios in Teacher Education : Forging a Middle Ground. *Journal of Research on Technology in Education*. 2012. Volume 44, no. 2. Pp. 161–173.
613. The eLearning Action Plan „Designing tomorrow’s education” : Communication from the Commission of the European Communities to the Council and the European Parliament. Brussels, 2001. 19 p. URL: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/e-learn_ACPL.pdf (дата звернення: 21.08.2020).
614. Tsvietkova H., Beskorsa O., Pryimenko L. Development of media education in Canada: a brief history. *SHS Web Conf*. 2020. Volume 75. Pp.1–10. DOI: 10.1051/shsconf/20207501001
615. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. UNESCO. Paris, 2011. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214694.pdf> (дата звернення: 10.06.2019).
616. University of Warsaw : website. URL: <https://en.uw.edu.pl/> (дата звернення: 16.04.2020).
617. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu : website. URL: <https://amu.edu.pl/> (дата звернення: 16.04.2020).
618. Vázquez-Cano E. Mobile distance learning with Smartphones and apps in higher education. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2014. Volume 14(4). Pp. 1505–1520.

619. Wieczorek A. Initial Teacher Education. Country Report : Poland, 2019. 21 p. URL: https://www.entrepreneurialteachers.eu/wp-content/uploads/2020/02/ITE-Framework-ReportPoland_Eng.pdf (дата звернення: 11.01.2021).

620. Yildirim Z., Goktas Y. ICT integration in primary education and teacher education programs in Turkey and in EU Countries. *Education and Science*. 2007. Volume 32(143). Pp. 55–67

621. Yunira R., Pratiwi N. Developing English Program for Elementary School Teacher Education Students. *International Journal of Learning and Teaching*. 2017. Pp. 176–183. DOI: 10.18178/ijlt.3.3.176-183

622. Zein S. Introduction to Early Language Learning and Teacher Education International Research and Practice. *Early Language Learning and Teacher Education*. Bristol : Multilingual Matters, 2019. Pp. 1–16. DOI: 10.21832/9781788922661-002

623. Zumbrunn S., Tadlock J., Roberts E. D. Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom : A Review of the Literature. 2011. URL: https://www.researchgate.net/publication/325603134_Encouraging_self-regulated_learning_in_the_classroom_A_review_of_the_literature/ (дата звернення: 21.09.2020).