

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Міністерство освіти і науки України
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

СОБЧЕНКО ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА

Примірник № 1
УДК 378.026-025.14:80 (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ
ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
ОСВІТИ

13.00.09 – теорія навчання
(011 Освітні, педагогічні науки)

13. Педагогічні науки
(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.

_____ Т. М. Собченко

Науковий консультант:
Ткачова Наталія Олександрівна,
доктор педагогічних наук, професор

Харків – 2021
Полтава – 2021

АНОТАЦІЯ

***Собченко Т. М.* Дидактична система змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.09 «Теорія навчання» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди Міністерства освіти і науки України, Харків, 2021. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка Міністерства освіти і науки України, Полтава, 2021.

У дисертації здійснено цілісне дослідження й розв’язано актуальну науково-прикладну проблему змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Інтенсивна інформатизація всіх сфер життєдіяльності сучасного суспільства зумовлює необхідність кардинальної модернізації вищої освіти на засадах активного використання інноваційних комп’ютерних технологій. Одним із перспективних шляхів вирішення цього завдання є впровадження змішаного навчання, що дає змогу оптимально поєднати онлайн та офлайн формати його реалізації, а як наслідок – значно підвищити ефективність освітнього процесу, надати навчальній діяльності студентів особистісно орієнтованого характеру. При цьому особливо гостро проблема змішаного навчання студентів постає перед викладачами, які працюють на філологічних факультетах, що зумовлено насамперед специфікою філологічного знання та зростанням його ролі в духовному розвитку сучасного українського суспільства.

На основі вивчення генези змішаного навчання та з’ясування сучасного стану наукової розробленості проблеми його реалізації визначено, що змішане навчання зародилось у США спочатку у формі кореспондентського, пізніше дистанційного навчання й було безпосередньо пов’язане з розвитком

інформаційно-комунікативних технологій, проте активно використовувати цю форму навчання почали тільки на початку ХХІ ст.

У дисертаційній роботі теоретично обґрунтовано концепцію дослідження, підґрунтя якої складають ідеї про те, що: педагогічно виправдане здійснення змішаного навчання забезпечує підвищення якості вищої філологічної освіти; для можливості оптимального сполучення різних традиційних та інноваційних методів і форм організації процесу навчання студентів філологічного профілю в онлайн і офлайн форматах виникає потреба в розробленні й реалізації цілісної системи змішаного навчання здобувачів вищої філологічної освіти. Концепція містить чотири взаємопов'язані концепти, що сприяють реалізації провідної ідеї дослідження: методологічний, теоретичний, методичний та практичний. У процесі здійснення наукового пошуку також визначено, що методологічну основу дослідження проблеми змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей складають такі наукові підходи: системно-синергетичний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, ресурсний, ергономічний, герменевтичний та середовищний.

Розкрито специфіку організації змішаного навчання здобувачів вищої філологічної освіти, що проявляється в необхідності врахування психолого-фізіологічних (студентський вік є сензитивним періодом для становлення інтелектуальної системи людини, розвитку її вищих психічних функцій), соціальних (активний розвиток самосвідомості, моральних і естетичних почуттів, стабілізація характеру, оволодіння всіма соціальними функціями дорослого члена суспільства), індивідуальних особливостей студентів та специфіки самого філологічного знання (вивчення філологічних навчальних дисциплін спрямоване на формування певних знань і способів діяльності здобувачів, набуття ними досвіду соціально значущих емоційно-ціннісних ставлень; людина є суб'єктом і водночас його об'єктом дослідження; вивчення світу людини й явищ культури, що відображені в словесних пам'ятках, тобто

в мові та в літературних джерелах); спрямованості на формування у здобувачів визначених у нормативних документах компетентностей на основі дотримання загальних вимог до реалізації вищої освіти; забезпеченні оволодіння всіма учасниками освітнього процесу вмінь роботи в режимі онлайн.

Розроблено й теоретично обґрунтовано дидактичну систему змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти, що включає такі блоки: *концептуально-цільовий* (мета, завдання, науково-методологічні підходи, функції системи, принципи реалізації змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей); *змістовно-технологічний* (структурні компоненти навчальних досягнень здобувачів вищої філологічної освіти, етапи й організаційно-дидактичні умови реалізації їхнього змішаного навчання, відповідний дидактичний інструментарій: моделі, методи, форми, засоби навчання); *діагностично-результативний* (критерії, показники, рівні, методи діагностики й діагностичні методики, а також очікуваний результат реалізації системи). Виявлено організаційно-дидактичні умови, що забезпечують ефективну реалізацію змішаного навчання студентів філологічного профілю: створення комбінованого освітнього середовища; здійснення спеціальної підготовки викладачів до реалізації змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей; забезпечення поєднання моніторингу та самомоніторингу навчальних досягнень студентів засобами змішаного навчання.

Уточнено визначення поняття «змішане навчання студентів філологічних спеціальностей» як упорядкованої взаємодії викладачів та студентів, що спрямовується на досягнення сформульованих завдань освітнього процесу на основі врахування специфіки філологічного знання й яке передбачає оптимальне поєднання навчальної діяльності її суб'єктів у режимі онлайн та офлайн, а також змістове наповнення структурних компонентів (мотиваційно-цільовий, когнітивно-процесуальний, особистісно-

ціннісний) навчальних досягнень здобувачів вищої філологічної освіти як результату цього навчання.

Набули подальшого розвитку: моделі («Ротаційна», «Гнучка», «Особистісно-орієнтована модель», «Модель збагаченого віртуального середовища»), форми (аудиторні (офлайн) й позааудиторні (онлайн)) та методи (синхронні й асинхронні; активні й інтерактивні), засоби (традиційні, мультимедійні, мобільні, сервіси, освітні платформи) змішаного навчання студентів філологічного профілю у вищій школі відповідно до сучасних освітніх реалій.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в доведенні сформульованих теоретичних положень і висновків до конкретних рекомендацій щодо організації й реалізації змішаного навчання студентів філологічного профілю у вищій школі, які представлено в одноосібній монографії «Змішане навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти: історія, теорія, практика, перспективи» та статтях у колективних вітчизняних і зарубіжних монографіях «Educational Studios: Theory and Practice» (Prague, Vienna, 2018), «Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School» (Prague, 2020); в авторських посібниках «Дидактика», «Педагогіка», «Педагогічна майстерність учителя», збірнику тестових завдань для діагностування й оцінювання навчальних досягнень здобувачів освітнього ступеня «магістр» з навчальної дисципліни «Педагогіка», довіднику для здобувачів вищої освіти та викладачів «Харківські інноваційні школи»; у п'яти збірках методичних рекомендацій для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня 1, 2, 3, 4 курсів навчання з питань проходження виробничої (педагогічної) практики, виконання самостійної роботи з навчальної дисципліни «Педагогіка. Модуль «Дидактика», «Провайдинг цифрового освітнього середовища»; у двох збірках методичних рекомендацій для здобувачів освіти другого (магістерського)

рівня 1 курсу навчання виконання самостійної роботи з навчальної дисципліни «Педагогіка. Модуль Педагогіка вищої школи», «Педагогіка НУШ».

Матеріали дисертації можуть використовуватися під час викладання філологічних («Практика усного та писемного мовлення», «Вступ до фаху» (філологія), «Загальне мовознавство», «Основи професійної комунікації», «Основи мовознавства», «Основи літературознавства» тощо) та педагогічних («Педагогіка (Загальна педагогіка. Історія педагогіки. Основи педагогічної майстерності)», «Педагогічний менеджмент», «Інформаційно-педагогічні студії», «Педагогіка вищої школи» тощо) дисциплін, курсів за вибором студентів, у системі неперервної освіти фахівців-філологів, при розробці навчальних програм, під час укладання підручників і навчальних посібників, проведення педагогічної практики, написання студентами магістерських робіт.

Створено й експериментально перевірено навчально-методичне забезпечення дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів, що включає: розроблені автором навчально-методичні комплекси, комплекти диференційованих навчальних завдань, збірник тестових завдань, комплекти онлайн-тестів, презентації, плани лекційних занять у режимі вебконференції; інструкції зі створення онлайн-дошки, QR-кодів, тегів, ментальних карт, майданчиків зворотнього зв'язку; інформаційно-дорадчий блок з використання навчальної інфографіки; авторський навчальний онлайн-контент, який представлено на платформах Edpuzzle, Trello, Moodle, Classroom; методичні рекомендації для студентів та викладачів з реалізації змішаного навчання тощо.

Експериментально перевірено ефективність дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей. Зокрема, у студентів усіх експериментальних груп зросла навчальна мотивація, набуло більш стійкого характеру, позитивне ціннісне ставлення до цього процесу, констатовано позитивну динаміку у стані сформованості визначених

особистісних якостей. Слід також відзначити, що відбулись позитивні зміни в рівні сформованості у студентів визначених у державному освітньому стандарті знань, умінь, компетентностей.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання постійного оновлення дидактичного, програмно-технологічного та методичного забезпечення змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей, в умовах подальшої диджиталізації вищої освіти формування в усіх учасниках освітнього процесу цифрової компетентності, а також проведення компаративістичних досліджень щодо здійснення змішаного навчання майбутніх фахівців-філологів.

Ключові слова: змішане навчання, дистанційне навчання, студент, філологічна спеціальність, навчальні досягнення, дидактична система, заклад вищої освіти.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні

наукові результати дисертації:

Монографії

1. Собченко Т. М. Змішане навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти: історія, теорія, практика, перспективи: монографія. Харків: СГ НТМ «Новий курс». 2021. 374 с.

2. Sobchenko T. M. Theoretical issues of the development of innovative schools in Ukraine in the second half of the 20th century Educational Studios: Theory and Practice: monograph / Edit. I. M. Trubavina, S. T. Zolotukhina. Prague-Vienna : Premier Publishing. 2018. P. 146–153.

3. Sobchenko T., Bashkir O., Kniaz H. Study of pedagogical research methodology in modern institution of higher pedagogical education of higher pedagogical education. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work*

in New Ukrainian School : monograph / Edit. I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. OKTAN PRINT s.r.o., Prague. P. 545–556. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 545–549).

Наукові праці у фахових виданнях України

4. Собченко Т., Башкір О. Діагностика стимулів підвищення кваліфікації вчителів. *Інженерні та освітні технології* [Електронне видання]. 2019. № 3, т. 7. С. 29–39. URL: <http://eetecs.kdu.edu.ua> (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 29–35).

5. Собченко Т. М., Башкір О. М., Цапко А. М. Форми виховної роботи класного керівника в ЗСО. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*. 2020. Вип. 68, т. 1. С. 50–55. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 50–52).

6. Собченко Т. М. Підготовка майбутніх педагогів до інноваційної професійної діяльності. *Педагогіка та психологія*. 2020. Вип. 63. С. 159–167. (INDEX COPERNICUS).

7. Собченко Т. М., Доценко С. О. Цифрова компетентність майбутнього фахівця філологічного та природничого профілю. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2019. Вип. 53. С. 40–55. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 46–55).

8. Собченко Т. М. Діагностика рівнів готовності студентів-філологів до використання хмарних технологій у професійній діяльності. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2020. Вип. 54. С. 40–55.

9. Собченко Т. М., Партола В. В., Смолянчук Н. М. Поняття ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Вип. 21, т. 2. С. 162–168. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 166–168).

10. Собченко Т. М. Методи, принципи та засоби реалізації змішаного навчання майбутніх учителів-філологів у закладах вищої освіти. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2020. Вип. 12. С. 198–213.

11. Собченко Т. М. Змішане навчання як засіб активізації адаптивних процесів у вищій педагогічній освіті. *Адаптивне управління: теорія і практика* [Електронне видання]. Серія «Педагогіка». 2020. Вип. 9 (17). URL : <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/340>

12. Собченко Т. М. Досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні педагогічних дисциплін. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету Педагогічні науки*. 2020. Вип. 44. С. 71–78.

13. Собченко Т. М., Гончарук В. В., Вітенко В. А., Люльчак С. Ю. Інноваційні процеси у вищій школі освіти окремих країн світу й України. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 80. т. 1. С. 75-80. (INDEX COPERNICUS). (Особистий внесок Т. М. Собченко: С.77–79).

14. Собченко Т. М., Марцин С. О. Реалізація дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 36. С. 246–250. (INDEX COPERNICUS). (Особистий внесок Т. М. Собченко: С.246–248).

15. Собченко Т. М. Витоки проблеми реалізації змішаного навчання у закладах вищої освіти в сучасній педагогічній теорії та практиці. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 37, т. 3. 2021. С. 205–210 (INDEX COPERNICUS).

16. Собченко Т. М. Реалізація функційно-структурної системи змішаного навчання студентів-філологів. *Адаптивне управління: теорія і практика* [Електронне видання]. Серія «Педагогіка». 2021. Вип. 11 (21). URL : <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/377/328>

17. Sobchenko T. Choice of blended learning models for higher pedagogical education students. *Physical and Mathematical Education*. 2021. Issue 2 (28). P. 17–21. (INDEX COPERNICUS).

18. Собченко Т. М. Формування цифрової компетентності в підготовці майбутніх учителів в Україні та КНР. *Науковий Вісник МДУ. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2021. № 1, т. 7. С. 103–112.

19. Собченко Т. М., Шен Ц. Організація змішаного навчання у підготовці майбутнього вчителя в Україні та КНР *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 79. С. 113-117. (INDEX COPERNICUS). (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 113–115).

20. Собченко Т. М. Проблема реалізації змішаного навчання у закладах вищої освіти в сучасній педагогічній теорії та практиці: стан розробленості. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 33, т.1. С. 120–123. (INDEX COPERNICUS).

21. Собченко Т., Ворожбіт-Горбатюк В., Зозуля К. Науковий гурток в реалізації ідеї навчання через дослідження здобувачів першого бакалаврського рівня вищої освіти (з досвіду ХНПУ імені Г.С. Сковороди). *Теорія та методика навчання та виховання*. 2021. Вип. 50. С. 19–29. (INDEX COPERNICUS). (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 19–23).

22. Собченко Т. М. Змішане навчання: поняття та завдання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 75, т. 3. С. 73–76. (INDEX COPERNICUS).

23. Собченко Т. М. Теоретичне обґрунтування дидактичної системи змішаного навчання студентів вищої освіти філологічних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. Вип. 4 (108). С. 232– 240.

24. Собченко Т. М. Методологічні засади дослідження проблеми здійснення змішаного навчання студентів-філологів. *Інноватика у вихованні*. 2021. Вип. 13, т 1. С. 213-220. (INDEX COPERNICUS).

25. Собченко Т. М. Використання цифрових інструментів у післядипломній педагогічній освіті. *Науковий вісник Ужгородського*

університету. Серія : «Педагогіка, соціальна робота». 2021. Вип. 1 (48). С. 384–386.

26. Собченко Т. М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах змішаного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35, т. 5. С. 282–287. (INDEX COPERNICUS).

Наукові статті в зарубіжних виданнях

27. Sobchenko T. Peculiarities of the organization of models of mixed education of students-philologist in higher education's institutions. *Social and Human Sciences* . (<https://issn2391-4165.webnode.com.ua/>), 02 (30). Available at: https://issn2391-4164.blogspot.com/p/22_15.html

28. Sobchenko T. Use of interactive teaching methods during the study of pedagogical disciplines in higher education institutions. *Polish science journal International science journal*. 2021. Issue 4 (37). P. 3. Warsaw. P. 70–75.

29. Sobchenko T. The role and significance of personal-activity approach in the implementation of mixed learning of students of philological specialties. *Polish science journal International science journal*. Issue 5 (38), p. 3. Warsaw. 2021. P.93–98.

30. Собченко Т. М. Специфіка здійснення змішаного навчання майбутніх учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти. *Virtus: Scientific journal*. 2021. Zhurba. April № 53. P. 43–45.

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

31. Собченко Т. М. Специфіка побудови підручників з педагогіки як засобу педагогічно-професійної підготовки майбутніх учителів. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія практика: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конфер. (Харків, 11 квітня 2017 р.)*. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2017. С. 187–189.

32. Собченко Т. М. Інноваційні технології / прийоми : змішане навчання, перевернутий клас. *Реалізація концепції «Нова українська школа» в контексті виконання Закону України «Про освіту»* : матер. серпнева педагог. конфер. працівників освіти Московського району, (Харків, 29 серпня 2019 р.). Харків, 2019. С. 23.

33. Собченко Т. М. Організація інтерактивного навчання у ЗЗСО як умова ефективності освітнього процесу. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конфер. (Київ, 31 січня–1 лютого 2020 р.). Київ, 2020. С. 90–93.

34. Собченко Т. М., Судакова Н. В. Університетсько-шкільний кластер як модель нового освітнього простору. *Університетсько-шкільні кластери: світовий досвід та перспективи його адаптації в Україні*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 14 лютого 2020 р.). Харків: Народна українська академія, 2020. С. 162–166. (INDEX COPERNICUS).

35. Собченко Т. М. Сутність формування університетсько-шкільних кластерів. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. для студентів, аспірантів, докторантів, молодих учених, (Харків, 14 травня 2020 р.). Харків, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2020. С. 330–332.

36. Собченко Т. М. Інноваційна освітня діяльність вчителя нової української школи. *II Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет конфер. (Глухів, 28–29 жовтня 2020 р.). Глухів, 2020. С. 86–87.

37. Sobchenko T. Diagnosis of the results of mixed learning of students-philologists in the higher education institutions. *Actual Problems of Social Sciences*: materials of the IX international scientific confer. (Poland, January 2021), Poland : Edited by Valery Bebyk and Wojciech Pomykalo. NSG, 2021. Available at: <https://nsg-conferences-issn-2391-4164.blogspot.com/p/sobchenko-tetyana-2021-diagnosis-of.html>

38. Собченко Т. М. Зміна ролі викладача закладу вищої освіти у дистанційному навчанні. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конфер. молодих учених, (Харків, 13–14 травня 2021 р.). Харків, 2021. С. 168–170.

39. Собченко Т. М. Організація зворотного зв'язку у очному та дистанційному навчанні. *Безперервний професійний розвиток педагогів в умовах реформування системи освіти*: матер. всеукр. практ. онлайн конфер. (Київ, 23–24 квітня 2021р.). Київ, 2021. URL : <https://hub.atoms.com.ua/>

40. Собченко Т. М. Інструменти для змішаного навчання. Trello, EdPuzzle, Google, Microsot, Moodle. *Особливості впровадження інноваційних освітніх технологій ЗЗСО*: матеріали всеукр. практ. онлайн конфер. (Київ, 20-21 березня 2021р.). Київ, 2021. URL : <https://hub.atoms.com.ua/>

41. Собченко Т. М. Технологія «Перевернутий клас» в умовах змішаного навчання. *Використання педагогічних технологій у ЗЗСО і ЗПТО* : теорія і практика: матеріали Всеукр. практ. онлайн конфер. (Київ, 19–20 лютого 2021 р.). URL: <https://hub.atoms.com.ua/>.

42. Собченко Т. М., Судакова Н. В. Сучасні вектори взаємодії університету та школи. *Абітурієнтське середовище періоду глокалізації : шляхи формування та тенденції розвитку* : матеріали XIX міжнар. наук.-практ. конфер. (Харків, 12 лютого 2021 р.). Харків: Народна українська академія, 2021. С. 159–162. (INDEX COPERNICUS).

43. Собченко Т. М. Використання технології «перевернутий клас» як моделі змішаного навчання. *Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення* : матеріали XIX міжнар. наук.-практ. конфер. (Дніпро, 12 лютого 2021 р.). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 76–78.

44. Собченко Т. М., Пивоварова О. М. Переваги та недоліки реалізації змішаного навчання майбутніх учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти*

в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V міжнар. наук.-практ. конфер. (Харків, 31 березня–2 квітня 2021 р.). Харків: «Мітра», 2021. т. 1. С. 133–137.

45. Собченко Т. М. Використання хмарних технологій у організації змішаного навчання майбутніх учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ. конфер. (Київ, 5–6 березня 2021 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. С. 56–58.

46. Собченко Т. М., Доценко С. О., Лебєдєва В. В. Використання цифрового контенту в освітньому процесі ЗВО. *Сучасні інформаційні технології в освіті і науці*: матер. III всеукр. наук. інтернет-конфер. (Умань, 26–27 березня 2021 р.). Умань : Візаві, 2021. С. 87–90.

47. Собченко Т. М., Кін О. М. Використання коучингових технологій у підготовці майбутнього вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*: матеріали V міжнар. наук.-практ. конфер. (Харків, 31 березня – 2 квітня 2021 р.). Харків: Харківський національний педагогічний університет «Стиль-Издат», 2021. т. 2. С. 187–190.

48. Собченко Т. М., Доценко С. О., Гавриш І. В. Організація зворотного зв'язку у змішаному навчанні. *Підготовка педагогів до професійної діяльності в умовах змішаного навчання*: матеріали Всеукраїнської наук.-практич. конфер. (Рівне, 20–21 травня 2021 р.). Рівне: РВВ РДГУ, 2021. С. 111–112.

49. Собченко Т. М. Цифрова компетентність як ключова компетентність здобувача вищої освіти. *Соціальні аспекти військово-професійної діяльності сектора безпеки і оборони: виклики сьогодення*: матеріали I міжнар. наук.-практич. онлайн конфер. (Харків, 20 травня 2021 р.). Харків: НА НГУ, 2021. С. 301–303.

50. Собченко Т. М. Використання цифрових інструментів у післядипломній педагогічній освіті. *Андрагогічний підхід у педагогічних дослідженнях*: матеріали наук.-практич. вебінару, (Київ–Харків, 20 квітня 2021р.). Київ–Харків, 2021. URL : <https://drive.google.com/file/d/1oGy3xxBdy-fHA2ne2Vx9xIdPBWTOiGel/view>

51. Собченко Т. М. Реалізація змішаного навчання майбутніх філологів у ЗВО. *Дистанційне навчання – старт із сьогодення в майбутнє*: матеріали VII всеукр. наук.-практич. конфер. з міжнародною участю, (Харків, 16–17 квітня 2021 р.). Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2021. URL : <https://dist.karazin.ua/news/show/vii-vseukrayinska-naukovo-praktichna-konferenciya-z-mizhnarodnoyu-uchastyu-distancijne-navchannya-start-iz-sogodennya-v-majbutnye>

52. Собченко Т. М., Торгашова А. В. Шляхи активізації пізнавальної діяльності школярів на уроках української мови. *Наукова-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя*. 2010. Віровець Л. П. «Апостроф», Вип. 3, С.146–151. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 146–150).

53. Собченко Т. М., Єфімова Ю. В. Роль наукових шкіл у житті кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди. *Нові технології навчання*. 2015. Інститут інноваційних технологій змісту освіти МОН України. Вип. 86. ч. 1, С. 219–221. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 219–220).

54. Собченко Т. М., Башкір О. І. Харківські інноваційні школи (довідник). Довідник для студентів, аспірантів, докторантів, викладачів / За заг. редакцією д.п.н., проф. С.Т. Золотухіної. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. 72 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 1–60).

55. Собченко Т. М., Башкір О. І., Васильєва С. О. Дидактика (навчально-методичний посібник) : навчально-методичний посібник / За заг.

редакцією д.п.н., проф. С. Т. Золотухіної. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. 163 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 108–163).

56. Собченко Т. М., Зеленська Л. Д. Збірник тестових завдань для діагностування та оцінювання навчальних досягнень здобувачів освітнього ступеня «магістр» з навчальної дисципліни «Педагогіка» / уклад. Т. М. Собченко, Л. Д. Зеленська. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. 126 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 37–118).

57. Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня другого року навчання / Балацінова А. Д. та ін.; за заг. ред. С. Т. Золотухіної. Харків : Планета-принт, 2019. 45 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 34–41).

58. Методичні рекомендації для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня другого року навчання. Безперервна педагогічна практика / Балацінова А. Д. та ін.; за заг. ред. С. Т. Золотухіної. Харків : Планета-принт, 2019. 42 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 22–30).

59. Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 та 4 року навчання. Безперервна педагогічна практика / Балацінова А. Д. та ін.; за заг. ред. С. Т. Золотухіної. Харків : Планета-принт, 2019. 44 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 32–44).

60. Методичні рекомендації самостійної роботи з навчальної дисципліни «Педагогіка. Модуль Педагогіка вищої школи» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти / Рибалко Л. С. та ін.; за заг. ред. Золотухіної С. Т. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. 34 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 26–34).

61. Методичні рекомендації до семінарських занять з модуля «Педагогіка НУШ» навчальної дисципліни «Інформаційно-педагогічні студії» / Н. Борисенко та ін. Харків: ХНПУ, 2021. 24 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 19–24).

62. Провайдинг цифрового освітнього середовища. Методичні рекомендації до самостійної роботи здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Собченко Т., Доценко С., Ворожбіт-Горбатюк В., Лебедева В. Харків, 2021. 36 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 27–36).

SUMMARY

Sobchenko T. M. Didactic system of blended learning of students of philological specialties in the institutions of higher education. – Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

Thesis for the Candidate's Degree (degree of the doctor) in Pedagogical Sciences, Speciality 13.00.09 «Theory of Training» (011 – Educational, pedagogical sciences). – H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, the Ministry of Education and Science of Ukraine, Kharkiv, 2021. V.G. Korolenko Poltava National Pedagogical University, the Ministry of Education and Science of Ukraine, Poltava, 2021.

In the dissertation the integral research was carried out and was solved the actual scientific and applied problem of blended learning of students of philological specialties in institutions of higher education.

Intensive informatization of all spheres of life of modern society necessitates a radical modernization of higher education on the basis of active use of innovative computer technologies. One of the promising ways to solve this problem is the introduction of blended learning, which allows you to optimally combine online and offline formats of its implementation, and as a result — significantly increase the efficiency of the educational process, give students a person-centered learning activity. At the same time, the problem of blended learning of students is especially acute for teachers working at philological faculties, which is primarily due to the specifics of philological knowledge and the growth of its role in the spiritual development of modern Ukrainian society.

Based on the study of the genesis of blended learning and clarifying the current state of scientific development of the problem of its implementation, it is determined that blended learning originated in the United States first in the form of correspondence, later distance learning and was directly related to the development of information and communication technologies, however, the active use of this form of education began only at the beginning of the XXI century.

The dissertation theoretically substantiates the concept of the study, which is based on the idea that: pedagogically justified implementation of blended learning provides an increase in the quality of higher philological education; for the possibility of optimal combination of different traditional and innovative methods and forms of organization of the learning process of students of philological profile in online and offline formats there is a need to develop and implement a holistic system of blended learning for higher philological education. The concept contains four interrelated concepts that contribute to the implementation of the leading idea of the study: methodological, theoretical, methodological and practical. In the process of scientific research it is also determined that the methodological basis for studying the problem of blended learning of students of philological specialties are the following scientific approaches: system-synergetic, competence, personal-activity, resource, ergonomic, hermeneutic and environmental.

Was revealed the specifics of the organization of blended learning of students of higher philological education, which is manifested in the need to take into account psychological and physiological (student age is a sensitive period for the formation of the intellectual system, the development of its higher mental functions), social (active development of self-awareness, moral and aesthetic feelings, stabilization) , mastery of all social functions of an adult member of society), individual characteristics of students and the specifics of philological knowledge its object of study, the study of the human world and cultural phenomena that are reflected in verbal monuments, that is, in language and in literary sources); focus on the formation of applicants' competencies defined in the regulations on the basis of

compliance with the general requirements for the implementation of higher education; ensuring the mastery of all participants in the educational process of online skills.

Was developed and was theoretically substantiated the didactic system of blended learning of students of philological specialties in higher education institutions, which includes the following blocks: conceptual-target (goal, tasks, scientific-methodological approaches, system functions, principles of blended learning of students of philological specialties); content-technological (structural components of educational achievements of applicants for higher philological education, stages and organizational-didactic conditions of their blended learning, relevant didactic tools: models, methods, forms, teaching aids); diagnostic-effective (criteria, indicators, levels, diagnostic methods and diagnostic techniques, as well as the expected result of the system). Were revealed the organizational and didactic conditions that ensure the effective implementation of blended learning of students of philological profile: the creation of a combined educational environment; implementation of special training of teachers for the implementation of blended learning of students of philological specialties; providing a combination of monitoring and self-monitoring of students' academic achievements by means of blended learning.

Was specified the definition of "blended learning of students of philological specialties" as an orderly interaction of teachers and students, aimed at achieving the objectives of the educational process based on the specifics of philological knowledge and which provides an optimal combination of educational activities of its subjects online and offline, and semantic content of structural components (motivational-target, cognitive-procedural, personal-value) of educational achievements of applicants for higher philological education as a result of this education.

Further developed: models («Rotary», «Flexible», «Personality-oriented model», «Model of the enriched virtual environment»), forms (classroom (offline)

and extracurricular (online)) and methods (synchronous and asynchronous; active and interactive), means (traditional, multimedia, mobile, services, educational platforms) of blended learning of students of philological profile in higher school in accordance with modern educational realities.

The practical significance of the results of the study is to bring the formulated theoretical positions and conclusions to specific recommendations for the organization and implementation of blended learning of students of philological profile in higher education, which are presented in single monograph «Mixed learning of students of philological specialties in higher education: history, theory, practice, perspectives» and articles in collective domestic and foreign monographs «Educational Studios: Theory and Practice» (Prague, Vienna, 2018), «Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School» (Prague, 2020); in the author's manuals «Didactics», «Pedagogy», «Pedagogical skills of the teacher», a collection of test tasks for diagnosing and assessing the academic achievements of applicants for the degree of «Master» in the discipline «Pedagogy», a guide for higher education and teachers «Kharkiv Innovative Schools»; in five collections of methodical recommendations for students of education of the first (bachelor's) level 1, 2, 3, 4 courses of training on the issues of industrial (pedagogical) practice, performance of independent work on the discipline «Pedagogy. Module «Didactics», «Providing digital educational environment»; in two collections of methodical recommendations for students of education of the second (master's) level 1 course of training to perform independent work in the discipline «Pedagogy. Module of Higher School Pedagogy», «Pedagogy of NUSh».

The dissertation materials can be used in the teaching of philological disciplines («Practice of oral and written speech», «Introduction to the profession» (philology), «General Linguistics», «Fundamentals of professional communication», «Fundamentals of Linguistics», «Fundamentals of Literary Studies», etc.) and pedagogical disciplines («Pedagogy (General pedagogy. History of Pedagogy. Fundamentals of pedagogical skills)», «Pedagogical management»,

«Information and pedagogical studies», «Higher school pedagogy», etc.), courses of students' choice, in the system of continuing education of philologists, when developing curricula, when compiling textbooks and manuals, conducting pedagogical practice, writing master's theses by students.

Was created and experimentally checked the educational and methodical support of the didactic system of mixed education of students-philologists, which includes: developing by the author educational and methodical complexes, settings of differentiated educational tasks, collection of test tasks, sets of online tests, presentations, plans of lectures in web-conference; instructions for creating an online board, QR-codes, tags, mental maps, feedback platforms; information and advisory unit on the use of educational info graphics; author's educational online content, which is presented on the platforms such as Edpuzzle, Trello, Moodle, Classroom; methodical recommendations for students and teachers on the implementation of blended learning, etc.

Was experimentally tested the effectiveness of the didactic system of blended learning of students of philological specialties. In particular, students of all experimental groups have increased learning motivation, acquired a more stable character, positive value attitude to this process, positive dynamics in the state of formation of certain personal qualities is stated. It should also be noted that there have been positive changes in the level of formation of students' knowledge, skills and competencies defined in the state educational standard.

The study does not cover all aspects of the problem. Further study of the need for constant updating of didactic, program-technological and methodological support of blended learning of students of philological specialties, in the conditions of further digitalization of higher education, formation of digital competence in all participants of the educational process, as well as conducting comparative research on the implementation of blended learning of future philologists.

Key words: blended learning, distance learning, students, philological specialty, educational achievements, didactic system, the institution of higher education.

ЗМІСТ

ВСТУП	25
РОЗДІЛ 1 ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ	
ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	41
1.1 Історія становлення й розвитку змішаного навчання	41
1.2 Понятійно-термінологічне поле феномена змішаного навчання...	73
1.3 Класифікації основних моделей змішаного навчання	96
Висновки до розділу 1.....	127
Список використаної літератури до розділу 1.....	129
РОЗДІЛ 2 МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ	
ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО	
ПРОФІЛЮ.....	172
2.1 Роль системно-синергетичного підходу в реалізації змішаного	
навчання студентів філологічних спеціальностей.....	176
2.2 Застосування компетентнісного підходу до організації змішаного	
навчання студентів-філологів у вищій школі.....	189
2.3 Значення особистісно-діяльнісного підходу в реалізації змішаного	
навчання студентів філологічних спеціальностей	198
2.4 Ресурсний та ергономічний підходи як методологічна основа	
дослідження порушеної проблеми	207
2.5 Використання герменевтичного й середовищного підходу до	
реалізації змішаного навчання студентів філологічного профілю	216
Висновки до розділу 2.....	224
Список використаної літератури до розділу 2.....	227
РОЗДІЛ 3 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО	
НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ	
ОСВІТИ.....	245
3.1 Сучасні вимоги до навчання студентів філологічного профілю у	
вищій школі.....	245

3.2 Специфіка реалізації змішаного навчання студентів-філологів у закладах вищої освіти.....	267
Висновки до розділу 3.....	291
Список використаної літератури до розділу 3.....	294
РОЗДІЛ 4 ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	312
4.1 Загальна характеристика дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів	312
4.2 Розробка й теоретичне обґрунтування дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти	329
4.2.1 Концептуально-цільовий блок.....	330
4.2.2 Змістовно-технологічний блок.....	349
4.2.3 Діагностично-результативний блок.....	382
Висновки до розділу 4.....	394
Список використаної літератури до розділу 4.....	397
РОЗДІЛ 5 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СИСТЕМИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	418
5.1 Організація та проведення педагогічного експерименту	418
5.2 Реалізація дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти	450
5.3 Аналіз результатів експериментальної роботи.....	496
Висновки до розділу 5.....	509
Список використаної літератури до розділу 5.....	513
ВИСНОВКИ.....	522
ДОДАТКИ.....	527

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Інтенсивна інформатизація всіх сфер життєдіяльності сучасного суспільства зумовлює необхідність кардинальної модернізації вищої освіти на засадах активного використання інноваційних комп'ютерних технологій. Одним із перспективних шляхів вирішення цього завдання є впровадження змішаного навчання, що дає змогу оптимально поєднати онлайн та офлайн-формати його реалізації, а як наслідок – значно підвищити ефективність освітнього процесу, надати навчальній діяльності студентів особистісно орієнтованого характеру. У сучасних суспільно-економічних реаліях роль і значення змішаного навчання ще більше зросли внаслідок уведення карантинних обмежень через пандемію COVID-19.

Необхідність активного впровадження комп'ютерних освітніх технологій, раціонального сполучення традиційного й дистанційного навчання здобувачів вищої освіти детермінується вітчизняними нормативними документами, що регулюють її здійснення, зокрема закони України «Про освіту» (ред. 2020), «Про вищу освіту» (ред. 2020), «Про Національну програму інформатизації» (ред. 2020), Положення про дистанційне навчання (ред. 2020), Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (проект 2021), Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації (2021), Опис рамки цифрових компетентностей для громадян України (2021), Рекомендації МОН України щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти (2020), Лист МОН України №1/9-249 щодо організації поточного, семестрового контролю та атестації здобувачів освіти із застосуванням дистанційних технологій (2020) тощо.

Відзначимо, що проблема змішаного навчання є актуальною для здобувачів різних спеціальностей. Проте особливо гостро вона постає перед викладачами, які працюють на філологічних факультетах, що зумовлено

насамперед специфікою філологічного знання та зростанням його ролі в духовному розвитку сучасного українського суспільства.

З'ясовано, що в означеному ракурсі окреслена проблема предметно не досліджувалася. Відтак наразі проведено низку ґрунтовних досліджень, що склали загальну теоретичну базу для її вивчення, зокрема в наукових працях: окреслено шляхи й перспективи подальшої диджиталізації освіти (О. Буров, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, В. Кухаренко, С. Семеріков, О. Спірін, Ю. Триус, Л. Шевченко та ін.); висвітлено питання використання активних й інтерактивних методів навчання в закладах вищої освіти, у тому числі у форматі онлайн (К. Біницька, Л. Борисова, Т. Бороненко, Ф. Бурханова, С. Гараєва, І. Гуляєва, І. Дичківська, В. Євтушевський, Г. Кайсіна, М. Кларкін, М. Мохова, Л. Пєскова, С. Родіонова, А. Стрюк, Н. Ткачова, В. Федотова, Л. Штефан та ін.); з'ясовано специфіку використання хмаро орієнтованих сервісів навчального призначення як засобу підвищення якості освіти (Н. Житєнєва, О. Коротун, Г. Кравцов, С. Литвинова, В. Прошкін, М. Шишкіна та ін.); схарактеризовано проблеми й особливості реалізації електронного навчання (В. Биков, К. Бугайчук, М. Голишева, С. Єрошкін, В. Олійник, І. Рудінський, Б. Шуневич та ін.); обґрунтовано теоретичні та практичні аспекти здійснення дистанційного навчання в закладах освіти (О. Алексєєв, А. Андрєєв, В. Ващенко, П. Віліатан, А. Катаєв, Д. Кларк, О. Полат, Д. Пейнтер, А. Ракітов, Є. Смирнова-Трибульська, Н. Тверезовська, А. Хуторський, Р. Шанк, О. Шушаріна та ін.); схарактеризовано основні способи та педагогічні технології створення дистанційних навчальних курсів (Г. Балл, О. Рибалко, Н. Сиротенко, О. Сорока та ін.); розкрито тенденції подальшого розвитку дистанційного навчання в закладах вищої освіти (В. Гондюл, М. Гриньова, Т. Гусак, О. Даниско, В. Жулькевська, І. Клименко, Г. Козлакова, Н. Кононец, К. Корсак, В. Мокляк, О. Огієнко, І. Осадченко, Л. Рибалко, Л. Семеновська, П. Стефаненко, А. Цина, Н. Шиян та ін.).

У наукових доробках також представлено результати історико-педагогічного аналізу проблеми становлення й розвитку змішаного навчання у вітчизняній і зарубіжній вищій школі (Т. Азіатцева, Г. Атанов, Т. Гарбуз, П. Дмитренко, Н. Захарова, Г. Кречетнікова, Т. Носкова, Т. Павлова, Ю. Пасічник, О. Сабасєва, П. Таланчук, М. Танась, О. Третяк, Р. Шаран, В. Шейко, А. Юдінцова, О. Яковлева та ін.), обґрунтовано теоретико-методологічні й методичні засади навчання студентів-філологів в умовах інформатизації (Г. Алексеєва, М. Байда, С. Данилюк, Г. Дегтярьова, Т. Крамаренко, Н. Куцина, С. Процька, Н. Сорокіна, Г. Шиліна та ін.). Цінним кластером під час наукового пошуку стали наукові праці, присвячені висвітленню таких питань змішаного навчання в закладах освіти: проєктування процесу його здійснення й методики реалізації (В. Ланських, В. Лукін, Н. Морзе, В. Свиридчук та ін.); характеризування науково-методичних підходів і стратегій впровадження змішаного навчання у вищу школу (Т. Бодненко, Т. Дибська, Ю. Капустін, К. Лісецький, Н. Ломоносова, М. Львов, Н. Морзе, Н. Рашевська, А. Стрюк, Г. Ткачук, та ін.); аналіз можливостей застосування елементів змішаного навчання в процесі викладання різних навчальних дисциплін (Я. Василенко, В. Галан М. Громяк, А. Фандєєва та ін.); розкриття особливостей реалізації змішаного навчання в умовах карантинних обмежень (С. Волошинов, О. Курок, В. Круглик, О. Луценко, Г. Лученко, В. Осадчий, К. Осадча, О. Повстун, С. Симоненко та ін.) тощо.

Отже, можна підсумувати, що вчені зробили вагомий внесок у вивчення проблеми змішаного навчання у вищій школі. Натомість огляд джерельної бази дослідження засвідчує відсутність комплексних наукових розвідок проблеми змішаного навчання здобувачів вищої філологічної освіти.

Доцільність вивчення обраної теми підсилюється також потребою розв'язання низки виявлених суперечностей, зокрема:

на рівні концептуалізації сучасної освіти:

- між об'єктивною потребою інтенсивної комп'ютеризації вищої освіти й нерозробленістю концептуально-методологічних засад реалізації змішаного навчання у закладах вищої освіти;

на рівні визначення цілей вищої освіти:

- між актуальною необхідністю увідповіднення української системи вищої освіти світовим та загальноєвропейським нормам і стандартам та слабким поширенням у цій освіті інноваційних освітніх технологій;
- між значним потенціалом змішаного навчання як засобу підвищення якості вищої освіти й недостатнім використанням цього потенціалу у вищій школі;

на змістово-процесуальному рівні:

- між доцільністю активного використання інноваційних інформаційно-цифрових освітніх технологій, спрямованих на оптимізацію процесу навчання, та несистемним застосуванням їх в освітньому процесі ЗВО;
- між декларуванням важливості оновлення змісту й організації навчання студентів філологічних спеціальностей і реальним станом реалізації вищої філологічної освіти;
- між прагненням майбутніх фахівців-філологів до активної самоосвіти й відсутністю в них готовності до її здійснення в межах змішаного навчання;

на методичному рівні:

- між доцільністю визначення методичних засад змішаного навчання майбутніх фахівців філологічного профілю й недостатнім розробленням навчально-методичного забезпечення цього процесу;

на технологічному рівні:

- між суспільним запитом на широке застосування технологій змішаного навчання в організації вищої філологічної освіти й епізодичним використанням цих технологій в освітньому процесі її здобувачів.

Ураховуючи актуальність означеної проблеми, її недостатню теоретичну і практичну розробленість, а також необхідність подолання зазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Дидактична система змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану наукової діяльності Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди в межах науково-дослідницької теми: «Інноваційні технології в підготовці фахівців різних галузей» (№ 0120U104987).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 9 від 28 жовтня 2016 р.) та узгоджено рішенням Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 107 від 25 лютого 2021 р.).

Мета дослідження полягає в розробленні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Відповідно до мети визначено такі **завдання** дослідження:

- З'ясувати стан наукової розробленості проблеми реалізації змішаного навчання у закладах вищої освіти.
- Науково обґрунтувати концепцію й методологічні засади проблеми змішаного навчання студентів-філологів у вищій школі.
- На підставі аналізу наукової літератури визначити суть змішаного навчання, проаналізувати різні його моделі.
- Розкрити специфіку організації змішаного навчання студентів філологічного профілю.
- Розробити й теоретично обґрунтувати дидактичну систему змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

- Створити навчально-методичне забезпечення реалізації дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладі вищої освіти.

- Експериментально перевірити ефективність розробленої дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічного профілю у вищій школі.

Об’єкт дослідження – процес навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – теоретичні й методичні засади змішаного навчання студентів-філологів у вищій школі.

Концепція дослідження ґрунтується на розумінні об’єктивної необхідності реалізації змішаного навчання студентів у закладах вищої освіти, а також на сучасних наукових уявленнях про високу соціальну роль фахівців гуманітарного профілю в подальшому духовному розвитку українського суспільства. Провідна ідея концепції полягає у визначенні нагальної потреби сьогодення в упровадженні у вищій школі теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей, що дає змогу оптимально поєднувати методи й форми організації цього процесу в онлайн і офлайн-форматах.

Концепція містить чотири взаємопов’язані *концепти*, що сприяють реалізації провідної ідеї дослідження.

Методологічний концепт становлять фундаментальні наукові ідеї про діалектичний взаємозв’язок та взаємозумовленість педагогічних явищ і процесів, особистість як суб’єкта активної діяльності та ставлень, розвиток особистості в навчальній діяльності (А. Алексюк, Н. Бібік, В. Бондар, А. Вербицький, С. Вітвіцька, С. Гончаренко, І. Зимня та ін.), а також базові положення системно-синергетичного (П. Анохін, В. Афанасьєв, І. Блауберг, І. Войнович, С. Гончаренко, Б. Житник, Б. Куял, Я. Скалкова, З. Філончук, Г. Хакен, В. Харитонов та ін.), компетентнісного (Л. Паращенко, О. Пометун, О. Овчарук, О. Савченко та ін.), особистісно-діяльнісного (Є. Бондаревська,

В. Горова, А. Губа, О. Пехота, О. Попова, С. Тарасова, Т. Шамова та ін.), герменевтичного (Р. Атаханов, В. Загвязинський, А. Закірова, О. Новикова та інші), ресурсного (Б. Гершунський, Н. Кононец, В. Лозова, С. Микитюк, Л. Рибалко та ін.), ергономічного (Н. Карапузова, Д. Костюкевич, О. Мокрогуз, О. Молибог, В. Наумчик, В. Савченко та ін.), середовищного (О. Артюхіна, Ю. Бойчук, В. Желанова, К. Кречетніков, А. Самодрин, І. Шендрик та ін.) наукових підходів.

Теоретичний концепт дослідження формує система ідей, теоретичних положень, вихідних понять, що покладено в основу вивчення порушеної проблеми, зокрема таких: дидактичні засади організації та функціонування освітнього процесу у вищій школі (А. Алексюк, В. Буряк, А. Вербицький, І. Зязюн, Н. Ничкало, М. Пісоцька, О. Попова, О. Савченко, Н. Ткачова та ін.); теоретичні положення про становлення, розвиток і організацію дистанційного та змішаного навчання (К. Бугайчук, В. Гуревич, М. Кадемія, В. Калачова, В. Кухаренко, О. Огієнко, Т. Пилаєва, І. Романенко, О. Сук, Д. Сумцов, П. Стефаненко, Г. Ткачук, Л. Шевченко та ін.); наукові узагальнення щодо моделей, методів та засобів змішаного навчання (В. Биков, Т. Бодненко, Е. Крістенсен, О. Маккензі, Н. Морзе, С. Ніппер, Н. Рашевська, С. Семеріков, О. Спірін, Д. Тейлер та ін.); наукові ідеї про здійснення ефективної підготовки студента-філолога в умовах інформатизації (М. Байда, Т. Крамаренко, Н. Куцина, С. Процька, В. Прошкін, Н. Сорокіна, Г. Шиліна та ін.); методика навчання студентів філологічного профілю (І. Гриценко, Л. Коваль, О. Малихін, О. Осова, І. Соколова, О. Циганок та ін.); вимоги до створення комбінованого освітнього середовища у вищій школі із включенням до його складу інноваційних онлайн-технологій (Г. Балл, А. Ракітов, О. Рибалко, Н. Сиротенко, Є. Смирнова-Трибульська та ін.); сучасні концепції педагогічної діагностики й освітнього моніторингу (Б. Гершунський, З. Рябова, І. Лернер, О. Ляшко, І. Підласий, П. Підкасистий, Т. Щебликіна та ін.).

Методичний концепт передбачає визначення навчально-методичного забезпечення реалізації дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів у вищій школі, відбір найбільш ефективних моделей, форм і методів організації цього процесу.

Практичний концепт забезпечує перевірку ефективності розробленої автором дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів у вищій школі, визначення практичних підходів до здійснення цього процесу.

Провідну ідею й основні концептуальні положення дослідження відбито в **загальній гіпотезі**, яка полягає в тому, що рівень навчальних досягнень студентів-філологів можна підвищити завдяки використанню в освітньому процесі вищої школи науково обґрунтованої дидактичної системи змішаного навчання, побудованої на основі інтеграції її концептуально-цільового, змістовно-організаційного та діагностично-результативного блоків та перетворення майбутніх фахівців на активних суб'єктів власного професійного й особистісного становлення.

Загальну гіпотезу конкретизовано в **часткових припущеннях**, які передбачають, що підвищення рівня навчальних досягнень майбутніх фахівців-філологів можливе, якщо:

- обґрунтування й реалізація системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей закладів вищої освіти відбуватиметься на засадах системно-синергетичного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, ресурсного, ергономічного, герменевтичного й середовищного підходів;

- дидактична система змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей закладів вищої освіти комплексно охоплює всі його структурні компоненти (мету й завдання, зміст та організацію цього процесу, механізм коригування виявлених у ньому недоліків, зовнішнє та внутрішнє середовище, систему відносин між суб'єктами, специфічні особливості процесу управління на різних рівнях їхньої взаємодії);

– упровадження розробленої системи змішаного навчання студентів-філологів буде здійснюватися на основі врахування сучасних тенденцій диджиталізації вищої освіти і специфіки філологічного знання та охоплюватиме весь термін їхнього навчання у вищій школі.

Для вирішення поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку використано комплекс **методів** дослідження: *теоретичних*: аналіз, синтез, порівняння, зіставлення – для вивчення наукової й методичної літератури, нормативних документів для з'ясування стану теоретичної розробленості досліджуваної проблеми; узагальнення – для визначення понятійно-категоріального апарату дослідження, формулювання його основних концептуальних положень і висновків; моделювання, структурування – для розроблення дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти, визначення її структурних блоків; *емпіричних*: пілотне дослідження – для з'ясування стану реалізації змішаного навчання студентів філологічних факультетів у вищій школі; анкетування, бесіди, педагогічне спостереження, самооцінювання, тестування для визначення динаміки в навчальних досягненнях студентів, педагогічний експеримент для перевірки ефективності розробленої дидактичної системи змішаного навчання; *математичної статистики* – для опрацювання отриманих даних і встановлення кількісних залежностей між явищами та процесами, що досліджуються.

Експериментальна база дослідження: дослідно-експериментальна робота проводилася впродовж 2016–2020 рр. на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукова новизна й теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягають у тому, що *вперше*: цілісно досліджено й розв'язано

актуальну науково-прикладну проблему змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти на засадах системно-синергетичного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, ресурсного, ергономічного, герменевтичного й середовищного підходів; з'ясовано стан теоретичної та практичної розробленості проблеми змішаного навчання студентів-філологів у закладах вищої освіти; теоретично обґрунтовано концепцію здійснення змішаного навчання здобувачів вищої філологічної освіти у вищій школі; на основі виявлення суті філологічного знання розкрито специфіку змішаного навчання студентів-філологів; розроблено й теоретично обґрунтовано дидактичну систему змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти, що включає такі блоки: концептуально-цільовий (мета, завдання, науково-методологічні підходи, функції системи, принципи реалізації змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей); змістовно-технологічний (структурні компоненти навчальних досягнень здобувачів вищої філологічної освіти, етапи й організаційно-дидактичні умови реалізації їхнього змішаного навчання, відповідний дидактичний інструментарій: моделі, методи, форми, засоби навчання); діагностично-результативний (критерії, показники, рівні, методи діагностики й діагностичні методики, а також очікуваний результат реалізації системи); виявлено організаційно-дидактичні умови, що забезпечують ефективну реалізацію змішаного навчання студентів-філологів (створення комбінованого освітнього середовища; здійснення спеціальної підготовки викладачів до реалізації змішаного навчання здобувачів вищої філологічної освіти; забезпечення поєднання моніторингу та самомоніторингу навчальних досягнень студентів засобами змішаного навчання); створено й експериментально перевірено навчально-методичне забезпечення дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів.

Уточнено: визначення поняття «змішане навчання студентів філологічних спеціальностей» як цілеспрямованої взаємодії здобувачів вищої

філологічної освіти та викладачів, що спрямовується на досягнення сформульованих завдань освітнього процесу з урахуванням специфіки філологічного знання й яке передбачає оптимальне поєднання навчальної діяльності її суб'єктів у режимі онлайн та офлайн; змістове наповнення структурних компонентів (мотиваційно-цільовий, когнітивно-процесуальний, особистісно-ціннісний) навчальних досягнень здобувачів вищої філологічної освіти як результату цього навчання.

Набули подальшого розвитку: моделі («ротаційна», «гнучка», «особистісно орієнтована модель», «модель збагаченого віртуального середовища»), методи (синхронні й асинхронні; активні та інтерактивні), засоби (традиційні, мультимедійні, мобільні, сервіси, освітні платформи), форми (аудиторні й позааудиторні; індивідуальні, групові та колективні) змішаного навчання студентів філологічного профілю у вищій школі відповідно до сучасних освітніх реалій.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в доведенні сформульованих теоретичних положень і висновків до конкретних рекомендацій щодо організації й реалізації змішаного навчання студентів філологічного профілю у вищій школі, які представлено в одноосібній монографії «Змішане навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти: історія, теорія, практика, перспективи» та статтях у колективних зарубіжних монографіях «Educational Studios: Theory and Practice» (Prague, Vienna, 2018) та «Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School» (Prague, 2020); в авторських посібниках «Дидактика», «Педагогіка», «Педагогічна майстерність учителя», збірнику тестових завдань для діагностування й оцінювання навчальних досягнень здобувачів освітнього ступеня «магістр» з навчальної дисципліни «Педагогіка», довіднику для здобувачів вищої освіти та викладачів «Харківські інноваційні школи»; у п'яти збірках методичних рекомендацій для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня 1, 2, 3, 4 курсів навчання

з питань проходження виробничої (педагогічної) практики, виконання самостійної роботи з навчальної дисципліни «Педагогіка. Модуль "Дидактика"», «Провайдинг цифрового освітнього середовища»; у двох збірках методичних рекомендацій для здобувачів освіти другого (магістерського) рівня 1 курсу навчання виконання самостійної роботи з навчальної дисципліни «Педагогіка. Модуль "Педагогіка вищої школи"», «Педагогіка НУШ».

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка про впровадження № 01/10-365 від 19.05.2021), Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (довідка про впровадження № 0682-172 від 20.05.2021), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка про впровадження № 1/435 від 25.05.2021), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 01-12/24 від 17.05.2021), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка про впровадження № 68-21-357 від 07.06.2021), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка про впровадження № 01/28-708 від 14.06.2021), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (довідка про впровадження № 439-/21 від 03.06.2021), Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) (довідка про впровадження № 2-12/318 від 11.05.2021).

Загалом одержані результати є ресурсом підвищення якості вищої філологічної освіти як неодмінного складника загальної освіченості випускника вищої школи. Матеріали дисертації *можуть використовуватися* під час викладання філологічних («Практика усного та писемного мовлення», «Загальне мовознавство», «Основи мовознавства» тощо) і педагогічних («Педагогіка», «Педагогічний менеджмент», «Педагогіка вищої школи» тощо) дисциплін, навчальних курсів за вибором студентів, у системі неперервної

освіти фахівців-філологів, при розробці навчальних програм, під час укладання підручників і навчальних посібників, проведення педагогічної практики, написання студентами курсових і магістерських робіт.

Особистий внесок здобувача у працях, написаних у співавторстві, полягає в теоретичному обґрунтуванні методології порушеної проблеми [3]; формулюванні провідних ідей та положень досліджуваної проблеми [5; 7; 9; 13; 14; 21]; аналізі реалізації змішаного навчання здобувачів вищої освіти у вищій школі України [19]; розробці плану проведення семінарських занять та змісту завдань до самостійної роботи з модуля «Дидактика», у тому числі в режимі змішаного навчання, для здобувачів освітнього рівня «бакалавр» [55]; аналізу використання інноваційних освітніх доробок передовими школами міста Харкова [54]; розробці й підготовці тестових питань та диференційованих завдань, що виконуються в режимі онлайн та офлайн, для здійснення поточного і підсумкового контролю навчальних досягнень здобувачів освітнього рівня «магістр» до модуля «Педагогіка вищої школи» [56; 60]; розробці методичного матеріалу до проведення занять на основі врахування переваг змішаного навчання [61], підготовці завдань щодо створення відеоконференцій у режимі онлайн, створення тестових завдань на платформі Kahoot [62]; підготовці розгорнутих методичних рекомендацій для проходження студентами практики на основі використання сучасних комп'ютерних технологій [57; 58; 59].

Апробація матеріалів дисертації. Основні положення, висновки, результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи, яку в 2021 р. було перейменовано на кафедру освітології та інноваційної педагогіки, кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (2018–2021 рр.), під час виступів на конференціях різного рівня, а саме: *міжнародних*: «Вища і середня школа в умовах сучасних викликів» (Харків, 2016), «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах

сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2017, 2018, 2020, 2021), «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Київ, 2019), Icon-MaSTED XII International Conference on Mathematics, Science and Technology Education (Кривий Ріг, 2020), «Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах» (Київ, 2020), «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання» (Глухів, 2020), «Університетсько-шкільні кластери: світовий досвід та перспективи його адаптації в Україні» (Харків, 2020), «Наука та освіта в дослідженнях молодих учених» (Харків, 2020), «Сучасні досягнення вітчизняних учених у галузі педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2021), «Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення» (Дніпро, 2021), «Абітурієнтське середовище періоду глокалізації: шляхи формування та тенденції розвитку» (Харків, 2021), «Соціальні аспекти військово-професійної діяльності сектора безпеки і оборони: виклики сьогодення» (Харків, 2021), «Actual Problems of Social Sciences» (Польща, Люблін, 2021); *всеукраїнських*: «Наука та освіта в дослідженнях молодих учених» (Харків, 2020), «Дистанційне навчання – старт із сьогодення в майбутнє» (Харків, 2021); «Підготовка педагогів до професійної діяльності в умовах змішаного навчання» (Рівне, 2021), «Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі» (Харків, 2021), «Сучасні інформаційні технології в освіті і науці» (Умань, 2021).

Практичні розробки дослідження були представлені під час проведення майстер-класів, тренінгів на конференціях та вебінарах: «Реалізація концепції "Нова українська школа" в контексті виконання Закону України "Про освіту"» (Харків, 2019), «Безперервний професійний розвиток педагогів в умовах реформування системи освіти» (Київ, 2021), «Використання педагогічних технологій у ЗЗСО і ЗПТО: теорія і практика» (Київ, 2021), «Особливості впровадження інноваційних освітніх технологій ЗЗСО» (Київ, 2021), «Інноваційні підходи, інтерактивні технології та дієві інструменти для роботи

вчителя» (Київ, 2021), виступів у ролі спікера на науково-практичних онлайн-вебінарах: «Педагогічний діалог: теорія, практика, досвід» (Харків, 2020»), «Андрагогічний підхід у педагогічних дослідженнях» (Київ–Харків, 2021), «Технологія побудови уроку в системі дистанційного навчання» (Харків, 2021), «Переваги і виклики змішаного навчання. Стратегії успіху в системі "здобувач-педагог-зацікавлені особи"» (Харків–Слов'янськ, 2021), «Формування компетентностей педагога та технологій навчання» (Київ, 2021); участі в тренінгах та вебінарах «Технологія і методика інтерактивного навчання» (Харків, 2019), «Фасилітація групової роботи в школі та в житті» (Харків, 2021), онлайн-курсів EdCamp-марафон «Гейміфікована освітня онлайн-подія, що трансформує життя» (Харків, 2020), «Будь у тренді: МІГ в онлайн» (Харків, 2020), «Топ-30 ігор Zoom педагога» (Київ–Харків, 2020), «Сервіс хмарних технологій для онлайн-освіти на прикладі платформи Zoom» (Польща, Люблін, 2020), «Підготовка педагогів до організації та впровадження змішаного навчання» (Рівне, 2021), участь в онлайн-форумі «Цифрові трансформації в освіті, бізнесі ІТ та культурі» (Київ, 2021).

Матеріали **кандидатської дисертації** на тему: «Розвиток природничої освіти у початковій школі в історії педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ століття» за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, що захищена у 2008 р. у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Результати дослідження відображено в 62 наукових та навчально-методичних працях, з поміж яких: 1 одноосібна монографія, 2 статті в колективних монографіях (англійською мовою опубліковані в країнах ЄС); 23 статті в наукових фахових виданнях України (із них 15 – одноосібні); 4 статті в наукових періодичних виданнях інших держав; 2 статті в інших виданнях; 21 публікація у збірниках матеріалів науково-практичних

конференцій, семінарів, 7 навчальних і навчально-методичних посібників, 1 збірник тестових завдань, 1 довідкове видання.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (855 найменувань, із них 105 – іноземними мовами), 17 додатків на 42 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 568 сторінок, основний текст – 392 сторінки. Дисертація ілюстрована 29 таблицями, 40 рисунками.

РОЗДІЛ 1

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

1.1 Історія становлення й розвитку змішаного навчання

У дослідженні з'ясовано, що в різні історичні часи людством накопичено багатий досвід реалізації різних видів навчання, які значно відрізняються між собою за характером організації освітнього процесу, використаними методами й засобами навчання, способами представлення змісту матеріалу й засвоєння нових знань. Як встановлено, чільне місце серед них займає змішане навчання, історія розвитку якого триває вже декілька десятиріч.

У дослідженні визначено, що родовим поняттям для змішаного навчання є дистанційне навчання. Як відзначає О. Огієнко, зарубіжними вченими на основі використання відповідних критеріїв запропоновано різні класифікації етапів розвитку дистанційного навчання. Зокрема, науковці використовують для виокремлення цих етапів такі критерії, як: стан соціально-економічного розвитку держави, суспільний характер і масовість дистанційної освіти, наявність і розвиток якісно нових інституційних і позаінституційних форм навчання. При цьому більшість зарубіжних дослідників пов'язують процес становлення дистанційної освіти насамперед із розвитком технічних засобів навчання, інформаційних і комунікаційних технологій [138, с. 9].

Зокрема, відомі американські дослідники П. Дін, Е. Крістенсен, О. Маккензі та П. Рігбі виокремили п'ять етапів розвитку дистанційної освіти, які стали важливою передумовою для становлення змішаного навчання:

- етап «докореспондентського навчання» (20-ті роки XVIII ст. – кінець XIX ст.);
- етап «кореспондентського навчання» (кінець XIX ст. – 20-ті роки XX ст.);

- етап «однобічної комунікації» (20-ті рр. XX ст. – 60-ті рр. XX ст.);
- етап «двобічної аудіо- та відео комунікації» (60-ті роки XX ст. – початок 1990 рр.);
- етап «інтерактивних комп'ютерних телекомунікаційних мереж» (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.) [138; 179; 255; 277; 314].

На першому з указаних етапів у США почали складатися передумови виникнення ідеї дистанційного навчання. Як констатують указані вчені, у ті часи розпочалося поширення інформації на сторінках газет, зокрема Бостонської газети, з метою забезпечення доступності різних верств населення до освіти. Так, 1728-го р. учитель стенографії Ф. Калєб розмістив оголошення та рекомендації для бажаючих навчатися стенографії. Цей етап у розвитку освіти отримав назву «докореспондентського навчання» (before correspondence study), його вважають своєрідною точкою відліку в становленні дистанційного навчання [277; 279; 307; 314].

Поштовхом до подальшого розвитку дистанційного навчання став винахід у 1840 р. поштової марки. До її виникнення адресат був зобов'язаний заплатити за кореспонденцію, щоб її отримати та прочитати, тому відправник не був упевнений у тому, що його послання взагалі буде прочитане. Після запровадження марки відправник брав на себе всі витрати за доставку листа, тому адресат отримав можливість безкоштовно отримувати кореспонденцію [255, с. 60].

Саме винахід марки, що забезпечила надійність отримання адресатом кореспонденції, сприяв подальшому розвитку ідеї дистанційного навчання. Так, англійський учитель І. Пітман почав навчати всіх бажаючих стенографії за допомогою поштових відправлень, тобто шляхом листування, ставши в такий спосіб автором першого дистанційного навчального курсу. Трохи пізніше – у 70-ті рр. XIX ст. – викладач Берлінського університету Ч. Туссен і член Берлінської організації сучасних мов Г. Лангеншейдт використовували поштовий зв'язок для розсилки особам, які навчалися, текстів контрольних

робіт і відповідних навчальних матеріалів. Однак в окреслений час описаний досвід взаємодії між учасниками освітнього процесу, які знаходилися між собою на відстані, існував ще тільки на рівні приватних ініціатив окремих педагогів [138; 277; 279; 307; 314].

Наступний етап у розвитку дистанційного навчання припадає на кінець XIX ст. – початок XX ст., коли в США з'явилися навчальні товариства й освітні організації, де навчання здійснювали на відстані, тобто навчання мало дистанційний характер. До таких організацій відносились, наприклад, так звані «кореспондентські школи», у яких для представників середнього прошарку суспільства були організовані короткотривалі професійно-технічні курси для підготовки фахівців у різних професійних галузях: стенографії, економіки, бухгалтерської справи, техніки перекладу тощо. Навчання на цих курсах відбувалося за допомогою поштового зв'язку (завдяки листуванню) та мало значний попит серед населення [277; 279; 307; 314].

Уточнимо, що першими організаціями, які почали реалізовувати дистанційну форму навчання в США 1873-го р., були Шатоквіанська громада на чолі з Дж. Вінсентос, де було організовано курси заочного навчання для представників різних верств населення, а також Спілка домашнього навчання Х. Тікнор, яка забезпечила можливість навчатися американським жінкам [247; 303].

Отже, на вказаному історичному етапі провідними засобами кореспондентського навчання були друковані матеріали, які надсилали здобувачам поштою. Це означає, що навчання зазначеного виду передбачало листування як основний засіб комунікації між учасниками освітнього процесу. При цьому здобувачів освіти забезпечували всіма необхідними навчальними матеріалами: посібниками й додатковою навчальною літературою, поточними завданнями, методичними вказівками для їх виконання. Після завершення домашньої роботи студенти надсилали свої зошити «віддаленим» викладачам для її перевірки й оцінювання [138, с. 10].

Як з'ясовано в дослідженні, у другій половині XIX ст. у зарубіжних університетах теж почали впроваджувати дистанційну форму здобуття освіти, однак учені висловлюють різні точки зору щодо початку її запровадження. Так, в одних джерелах указано, що можливість навчання на відстані вперше була реалізована в Лондонському університеті, причому 1836 р. можливість навчатися дистанційно отримали студенти, які здобували освіту в акредитованих закладах вищої освіти Сполученого Королівства, а з 1856 р. здобувачам з різних країн було дозволено складати іспити для отримання академічних ступенів бакалавра та магістра з усіх спеціальностей, незалежно від того, де та яким чином вони раніше отримали освіту, тобто до уваги не бралися їхні попередні документи про освіту. Тому Лондонський університет накопичив цінні корпоративні традиції щодо надання допомоги студентам у процесі навчання на основі використання можливостей пошти. Крім того, в університеті було організовано в дистанційному режимі професійні курси та курси з підготовки до вступних іспитів до університету [148; 169].

В інших джерелах зазначено, що першими університетами, які почали впроваджувати дистанційне навчання, стали Вісконсінський (із 1891 р.) та Чиказький (із 1892 р.) університети в США [247; 303]. Причому виникнення перших кореспондентських програм у класичних університетах зумовило започаткування нової інституційної форми освіти – додаткової, «university extension». Вона включала різні заочні курси, а також проведення популярних лекцій і практичних занять, що організовували для осіб, які не були студентами. Ці очні заняття проводили в позанавчальний час в університетських «кампусах» або в спеціальних літніх, недільних, вечірніх школах і класах. Отже, Вісконсінський і Чиказький університети стали прообразом сучасних бімодальних («dual-model») навчальних установ [247, с. 119], тобто закладами освіти, які першими почали реалізовувати модель змішаного навчання. Пізніше цей досвід запозичили університети в інших країнах.

Варто уточнити, що саме поняття «дистанційне навчання» («distant education») уперше було застосовано 1892 р. у каталозі заочних кореспондентських курсів Вісконсінського університету [247; 306; 307]. У світлі цього вказаний рік визначено офіційною датою виникнення дистанційної освіти. Як вважає Р. Шаран, на вказаному етапі подальшому розвитку дистанційного навчання сприяли такі три суттєві обставини:

- розвиток кореспондентського навчання в тій історичній формі став можливим завдяки листуванню;
- в окреслений час відбулися суттєві зміни в традиційних формах освіти, що сприяло виникненню нових університетських структур і спеціалізованих приватних шкіл;
- змінився характер реалізації освітнього процесу, а також ролі всіх його суб'єктів [247, с. 119].

Як встановлено, у період 1910 – 1920 рр. підрозділи дистанційної освіти в американських університетах почали використовувати перші технічні засоби навчання: слайди, кінофільми і радіо, яке на той час уважали дуже перспективною технологією дистанційної освіти [247, с. 119]. На цій підставі П. Дін, Е. Крістенсен, О. Маккензі та П. Рігбі виокремили третій етап у розвитку дистанційного навчання, що охопив 10 – 20-ті рр. XX ст. – 60-ті рр. XX ст. [255; 277; 279; 314].

На зазначеному етапі були запроваджені нові форми дистанційного навчання на основі використання вказаних вище технічних засобів. Зокрема, упродовж 1914 – 1939 рр. американський уряд надав право транслювати навчальні радіопрограми двомстам різним коледжам та університетам [247; 290].

Як визначено на основі аналізу наукової літератури, кінець 60-х рр. XX ст. – початок 90-х рр. XX ст. характеризується значним удосконаленням технічних засобів навчання, зокрема радіозв'язку, кабельного та супутникового телебачення, телефонного зв'язку, пристроїв аудіо- й відео

запису, що забезпечило двобічний характер навчання, який передбачав голосовий (voice-to-voice) та візуальний (face-to-face) контакт між суб'єктами освітнього процесу. Указаний етап Ю. Демірей та Е. Ісман назвали етапом «двобічної аудіо- та відео комунікації» (two-way audio and video communication) [138, с. 11-13].

Як засвідчує аналіз наукових джерел, видатною подією стало відкриття у Великій Британії 1960-го р. першого університету дистанційної освіти – Відкритого Університету (Open University), який має чисельні випуски здобувачів вищої освіти [138, с. 10, 29].

Необхідно констатувати, що в 70-і рр. XX ст. американським слухачам почали транслювати університетські телевізійні лекції, які в подальшому супроводжували консультаціями викладачів. Важливою подією для розвитку дистанційного навчання стало також те, що на початку 80-х рр. XX ст. у вищій школі почали використовувати дидактичні можливості кабельного телебачення. Зокрема, у ті часи чимало відомих телекомпаній (PBS, the Annerberg/CPB project, the PENNARAMA Network тощо) розробляли високоякісні навчальні телекурси, які широко застосовували в процесі навчання студентів у закладах вищої освіти [247, с. 119-120].

Також зазначимо, що 1989-го р. у США була створена система публічного телемовлення (PBS TV), що являла собою консорціум 1500 коледжів і телекомпаній. Ця компанія пропонувала суб'єктам навчання декілька освітніх програм. Особливу популярність серед населення мала програма навчання дорослих, яка включала курси з різних галузей бізнесу, науки й управління [247, с. 120].

Незважаючи на вагомі переваги телебачення як засобу навчання, водночас воно мало і суттєвий недолік, що полягав у відсутності зворотного зв'язку. Доцільно також привернути увагу й фінансовим недолікам використання телебачення як засобу навчання, адже результати досліджень засвідчили, що будь-які телевізійні освітні проєкти, які реалізовували

в багатьох країнах світу, так і не змогли залучити достатньої кількості слухачів, щоб зробити освітнє телебачення більше рентабельним (економічно вигіднішим), ніж традиційна модель навчання [там само].

І навіть після того, як телебачення було доповнене новою формою передавання інформації за допомогою відеозаписів, воно не набуло функції динамічної взаємодії та продовжувало виконувати другорядну роль у навчанні. Отже, під час здійснення дистанційної освіти широко використовували телекомунікаційну супутникову освітню технологію, проте викладачі не обмежувалися використанням тільки цієї технології [там само].

У науковій літературі наголошено, що зазначений етап відіграв вирішальну роль у подальшій історії розвитку дистанційного навчання. Зокрема, у США завдяки активним зусиллям провідних учених (К. Бакер, Т. Батес, Ч. Ведемаєр, Р. Вус, Б. Кінг, Дж. Ламб, М. Мур, А. Норберг, Дж. Рей, Дж. Сміт, І. Томсон, Г. Уілмот, Б. Хан, Б. Холмберг, Дж. Янг [262; 267; 297; 301; 302; 315; 316; 319; 320; 342; 343] та інші) відбулось інтенсивне зростання кількості наукових досліджень із цієї проблеми, що поступово стало підставою для виокремлення дистанційної освіти як самостійної галузі наукових знань, що має свої філософські засади, історію, теорію та предмет дослідження. Зокрема, у межах цієї наукової галузі почали досліджувати питання розвитку мотивації пізнавальної діяльності студентів, які працюють у дистанційному режимі, особливості їхньої комунікації та взаємодії з викладачами, забезпечення організації й управління дистанційним навчанням тощо [216; 247].

Важливим для сьогодення є також висновок американських дослідників (Г. Уілмот, Б. Холмберг [297] та інших) про те, що не можна протиставляти дистанційну та традиційну освіту. За поглядами вказаних авторів, незважаючи на існування різноманіття методів навчання, що застосовують у різних видах освіти, суть освітнього процесу завжди залишається незмінною [247; 297].

Вважаємо, що ця теза є важливою для обґрунтування сучасної концепції змішаного навчання у вищій школі.

Як констатовано в американській науковій думці, наступний (п'ятий) етап у розвитку дистанційного навчання розпочався в 90-ті роки ХХ ст. У працях М. Бакланда, П. Діна та інших науковців цей етап отримав назву етапу «інтерактивних комп'ютерних телекомунікаційних мереж» (interactive computer system) [138, с. 14].

Як визначено в дослідженні, розвиток цифрової комунікації, мережі Інтернет, комп'ютерних і телекомунікаційних технологій зумовив організацію у вищій школі США якісно нової моделі дистанційного навчання студентів [138, с. 14; 277]. Зокрема, за даними Національного звіту Ради з акредитації вищої освіти США (1999 р.), під час викладання 39 % університетських навчальних курсів педагоги спиралися виключно на ресурси Інтернет, 54 % американських навчальних інституцій використовували в процесі навчання електронну пошту [там само].

У контексті порушеної проблеми особливо важливою інформацією є той факт, що термін «змішане навчання» (blended learning) був уперше використаний у 1999 р. у прес-релізі американського центру інтерактивного навчання – Interactive Learning Centers (EPIC). У цьому документі було зазначено, що на той час компанія розробила вже 220 навчальних електронних курсів, але незабаром вона буде пропонувати Інтернет-курси з використанням власної методики змішаного навчання, тобто потенційним споживачам запропонованих освітніх послуг пропонували не лише онлайн-курси, але й курси із застосуванням методики здійснення змішаного навчання [76; 275; 289].

Зазначимо, що елементи змішаного навчання використовувалися в освітньому процесі вищої школи й раніше. Проте з урахуванням вищевикладеного офіційною датою виникнення цього навчання вважається саме 1999 р. Водночас установлено, що активно використовувати змішану

модель навчання почали тільки на початку ХХІ ст. Зокрема, 2003-го р. американське товариство навчання й розвитку визнало змішане навчання освітнім трендом і перспективою поширення знань у цифрову епоху [306; 309].

Поштовхом для подальшого активного розвитку зазначеної освітньої моделі стало видання 2006-го р. К. Бонком і Ч. Грехемом книги «Довідник змішаного навчання: глобальні перспективи, місцеві зразки» (The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs), у якій було розкрито поточні тенденції у сфері освіти, моделі та перспективи змішаного навчання, а також досвід застосування змішаного навчання у вищій школі різних країн та регіонів (Корея, Пекін, Малазія, Мексика, Африка, Тель-Авів та ін.) Зокрема, існує думка, що саме цією визначною працею було закладено фундаментально нову парадигму змішаного навчання. Зокрема, автори сприймали змішане навчання як різні комбінації навчання людини під керівництвом педагога та комп'ютерними технологіями, що забезпечує широкий діапазон можливостей, представлених завдяки об'єднанню ресурсів Інтернету й різноманітних електронних засобів масової інформації з формами навчання, які вимагають фізичної присутності всіх учасників освітнього процесу, тобто студентів і викладача [218; 219; 274; 277; 278; 279; 287; 289; 311]. Також указані вчені визначили численну кількість причин чому слід обирати змішане навчання та які його переваги над іншими видами навчання. Серед них ключовими є такі ідеї:

- цінність та вдосконалення педагогічних надбань;
- доступність до знань;
- соціальна взаємодія;
- активність та діяльність кожної особистості;
- підвищена економічна ефективність;
- легкість перегляду та доопрацювання матеріалу;
- доступність та гнучкість [274, с. 8-10].

Зазначимо, що в науковій літературі пропонуються й інші класифікації етапів розвитку дистанційної освіти, у надрах якої формувалася ідея змішаного навчання. Наприклад, американські вчені Д. Гаррісон, Д. Тейлер і канадський науковець С. Ніппер виділили такі чотири основні етапи в історії становлення цієї освіти, визначивши їх як чотири «покоління дистанційної освіти», а саме такі:

- перше покоління дистанційної освіти (1920 – 1960 рр.);
- друге покоління дистанційної освіти (1969 – 1980 рр.);
- третє покоління дистанційної освіти (1980 – 1995 рр.);
- четверте покоління дистанційної освіти (після 1995 р. – дотепер).

[138; 290; 317; 334].

Зокрема, перший із цих етапів названі дослідники визначили й схарактеризували як етап «однобічної комунікації» (one-way communication) і «перше покоління дистанційної освіти». На зазначеному етапі затребуваними засобами навчання були поштовий зв'язок, друковані матеріали, посібники, радіо, телебачення. За висновками авторів, у ті часи домінувальними технологіями дистанційного навчання були такі: листування через пошту, а також радіо і телебачення [138, 290; 291; 318].

Уточнимо, що цей етап сприймають як «перше покоління дистанційної освіти» (а зазначені вчені – і як перший етап у розвитку дистанційного навчання) тому, що виникнення інноваційних технологій у вигляді радіостанцій і телебачення в ті часи сприяло активному їх використанню в процесі навчання як засобів однобічної комунікації. Проте особливістю зазначеного етапу в розвитку дистанційної освіти залишалась організація навчання «на відстані» шляхом листування між студентами та викладачами [210, с. 169].

Як з'ясовано в процесі наукових розвідок, вищевказані дослідники другий виділений етап визначили як етап «другого покоління дистанційної освіти». Цей етап характеризувався такими особливостями:

- розроблення якісних друкованих матеріалів (переважно завдяки викладачам Відкритого Університету у Великій Британії);
- комунікація за допомогою використання засобів пошти;
- телефонний зв'язок у доповненні з телевізійним та радіозв'язком;
- організація короткотривалих і довготривалих курсів тощо [138, с. 10].

Зауважимо, що на другому виділеному етапі порівняно з попереднім етапом значно розширився діапазон засобів навчання, що зокрема включали: якісні друковані матеріали, листування, радіо, телебачення, телефонний зв'язок, факс, відеокасети й аудіокасети. Проте, за висновками названих авторів, домінувальною технологією навчання на зазначеному етапі був комплексний теле- та радіозв'язок [138; 290; 317].

Виокремлення вченими етапу «третього покоління дистанційної освіти» пов'язано з тим, що у зв'язку з виникненням комп'ютерів, а як наслідок – створенням мережі Інтернет й зокрема електронної пошти, різного виду інформаційних ресурсів суттєво змінився характер навчальної взаємодії викладачів і студентів, що зокрема передбачала організацію та проведення аудіоконференцій, відеоконференцій, здійснення комунікації за допомогою комп'ютерних технологій, застосування асинхронного й синхронного режиму та комунікативного зв'язку.

Саме в ті часи почали активно застосувати різні інформаційно-комунікаційні технології, що забезпечували двобічний зв'язок між учасниками освітнього процесу в різних формах (графіка, текст, звук, анімація, відео тощо) у синхронному (наприклад, аудіо-, відео конференції) та в асинхронному (зокрема використання електронної пошти, Інтернету й телеконференцій) режимах. Проте принципово нова сторінка в розвитку комп'ютеризованої дистанційної освіти розпочалася лише із запровадженням сервісу World Wide Web (WWW), коли комп'ютерні й телекомунікаційні системи посіли провідне місце в організації дистанційної освіти [148, с. 117].

Саме тому вчені стверджують, що наступний етап у розвитку дистанційного навчання розпочався 1995-го р. Отже, виділення цього етапу пов'язане з розповсюдженням нових технологій (World Wide Web) та оновленими можливостями їх використання у процесі навчання, тобто домінуванням електронної й комп'ютерної комунікації [138; 148; 331].

Інтенсивні зміни в системі дистанційної освіти стали підставою для формулювання вченими висновку про те, що після 1995 р. розпочався четвертий – інформаційно-комунікаційний – етап її розвитку. Причому в останні роки формуються принципово нові підходи до реалізації дистанційного і змішаного навчання, що передбачають виникнення нових засобів навчання та способів доставки інформації. При цьому майбутнє саме дистанційної освіти американські фахівці пов'язують із виникненням нових дистанційних університетів – мережевих консорціумів [290, с. 34].

Після 1995 р. дистанційна освіта, заснована на використанні зазначених технологій, почала активно розвиватися, адже вони забезпечили новий рівень здійснення педагогічної взаємодії завдяки досягненню інтерактивності за допомогою мережевих технологій. Зокрема, перевагами Веб-технологій є можливість гіпермедійного подання навчальної інформації, здійснення швидкого і зручного зв'язку й інтерактивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Отже, саме ці технології забезпечили набуття дистанційним та змішаним навчанням тих ознак, які притаманні їм на сучасному етапі розвитку:

- доступність високого рівня інтерактивної взаємодії для всіх суб'єктів освітнього процесу;
- своєчасне й якісне передавання потрібного дидактичного комплексу інформаційного забезпечення;
- необмежений доступ здобувачів вищої освіти до навчальної інформації;

- можливість забезпечення контролю знань студентів у дистанційному режимі [148, с. 117].

Доцільно відзначити, що Національним центром статистики освіти США (NCES) у розвитку технологічного прогресу було виділено такі чотири основні етапи поколінь технологій дистанційної освіти:

- 1) 1850 – 1960 рр. (переважає одна технологія; засоби інформації – друк, радіо, телебачення);

- 2) 1960 – 1985 рр. (використання численних освітніх технологій; окрім комп'ютерів, застосовуються такі засоби інформації – аудіокасети, телебачення, відеокасети, факс, друк);

- 3) 1985 – 1995 рр. (комп'ютери та комп'ютерна організація мережі; засоби інформації – електронна пошта, спілкування в мережі Інтернет, інформаційні табло, комп'ютери, комп'ютерні мережі, програми, інформаційні ресурси на дисках і компакт-дисках, аудіоконференції, відеоконференції через супутниковий зв'язок, телефон, факс, друк);

- 4) 1995 – 2005 рр. (застосування численних освітніх технологій й, зокрема, високих технологій; засоби інформації – електронна пошта, спілкування в мережі Інтернет, інформаційні табло, комп'ютери, комп'ютерні мережі, програми, інтерактивна передача інформації за допомогою діалогового відео, цифрове відео, аудіоконференції, відеоконференції через супутниковий зв'язок, телефон, факс, друк [210, с. 168–172].

Варто відзначити, що відомі українські науковці В. Гуревич, М. Кадемія, Л. Шевченко виділяють такі етапи впровадження та використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі навчання:

- етап електронізації (упровадження в освітній процес електронних засобів, обчислювальної техніки);

- етап комп'ютеризації (використання під час здійснення навчання комп'ютерів і програмного забезпечення);

- етап інформатизації (застосування в галузі навчання швидкодіючих емких накопичувачів, ІКТ, соціальних мереж і сервісів) [43, с. 23].

Зауважимо, що С. Семеріков висловив дещо іншу позицію щодо виділення етапів розвитку дистанційного (за визначенням автора – «електронного») навчання. Він виокремив такі етапи його розвитку без докладної деталізації характеристик кожного з етапів:

- 1) 20-50-ті роки XX ст.;
- 2) 50-80-ті роки XX ст.;
- 3) 80-ті роки XX ст. – дотепер [179, с. 103–104; 180].

Як стверджують інші вчені (І. Блощинський, О. Огієнко, Т. Пилаєва, П. Стефаненко та ін.), у розвинених західних країнах початком розвитку дистанційної освіти, яка пізніше стала підґрунтям для становлення змішаного навчання, слід уважати початок 70-х рр. XX ст., що пов'язане з відкриттям університетів нового типу. У свою чергу, історію впровадження дистанційної моделі навчання у вітчизняну вищу школу вони пропонують розглядати з кінця XX ст. [20; 138; 148; 210].

Доцільно відзначити, що на межі XX–XXI ст. кількість закладів дистанційної освіти різних типів і рівнів у світі вже перевищила 1100. Одним із найбільш авторитетних у цій царині сьогодні визнано Пенсільванський університет (Penn State University), досвід роботи якого був використаний ЮНЕСКО в процесі створення концепції віртуального університету [290, с. 34].

Слід зазначити, що в цей час на світовому ринку з'являється велике різноманіття програмних продуктів, які давали змогу розробляти нові навчальні матеріали й керувати процесом дистанційного навчання. При цьому програмне забезпечення, що розробляли відомі фірми-виробники (наприклад IBM Oracle), користувалось значним попитом серед викладачів закладів вищої освіти. Оскільки програмне забезпечення відрізнялося високою вартістю (так, стартовий модуль коштував від 995 \$ до 3000 \$, а всі доповнення мали

приблизно таку ж саму вартість), університети заключали договори з фірмами для отримання знижок та пробних версій програм, які можна було експлуатувати принаймні деякий час. Наприклад, Virtual-U надавав право користуватися пробною версією впродовж 5 місяців безкоштовно для необмеженої кількості слухачів. Передбачалося, що цього терміну було достатньо для апробації програми, проте надалі за її використання треба було платити, причому вартість залежала від кількості студентів, які навчалися дистанційно. Так, для прикладу за рік університет мав сплатити: менше 50 осіб – 500 \$, 51-500 осіб – 3500 \$, 501-1000 – по 3 \$ за кожного студента, 1001-5000 осіб – 1,25 \$ за кожного студента, більше 5000 осіб – 10000 \$ [209, с. 54-55].

Доцільно також зауважити, що заклади вищої освіти, звертаючись до фірм-виробників програмного забезпечення, висували конкретні вимоги щодо його операційних характеристик, які б за забезпечували ефективну реалізацію процесу дистанційного навчання. Це сприяло активному розвитку цього навчання та створювало сприятливі передумови для становлення змішаного навчання.

Наведемо конкретні приклади результатів взаємодії виробників програмного забезпечення та закладів вищої освіти. Так, в університеті штату Айдахо було створено систему дистанційного навчання через мережу Інтернет (WebCourse in a Box), фірма Allen розробила систему проєктування й підтримки курсів Quest, університет штату Нью-Йорк впровадив інструментальну систему дистанційного навчання Tango, консорціум Hyper-G витворив універсальний сервер HyperWave, канадський університет Саймона Фрейзера запропонував систему Virtual-U, яка була досить затребуваною й поширеною у багатьох закладах вищої освіти. Причому деякі організації-розробники взагалі пропонували університетам з різних країн створити на замовлення курс дистанційного навчання з будь-якої дисципліни й при необхідності надати технічну підтримку в його реалізації [там само].

У контексті порушеної проблеми дослідження важливо відзначити, що з початку XXI ст. змішане навчання почало активно розвиватись у всьому світі, особливо в США. Про це свідчать такі дані: якщо 2000-го року до технології змішаного навчання було залучено 45 тис. американських школярів, то 2009-го року таких школярів стало вже більше 3 млн. Аналогічна висока динаміка збільшення обсягу використання технологій змішаного навчання спостерігалася й в американській вищій школі [76, с. 40].

Значним внеском у розвиток змішаного навчання стало проведення різноманітних заходів діючим на той час консорціумом «Online Learning Consortium». Його представниками було організовано конференції та семінари, на яких розглядали питання підвищення якості онлайн-навчання у світовому масштабі, зокрема шляхом упровадження різних моделей змішаного навчання, визначали його основні переваги, недоліки та перспективи. Зазвичай метою проведення конференцій було презентації, аналіз і порівняння досвіду використання кожної з моделей змішаного навчання, яких 2010 р. налічували більше 40 [310; 322].

Зокрема, 2013 р. була проведена університетська педагогічна конференція з метою надання викладачам університету можливості поширювати власний ефективний педагогічний досвід. Ця конференція стала своєрідною платформою спілкування й обговорення освітянами інновацій у контексті розв'язання актуальних педагогічних проблем у вищій школі. Серед виступів учасників чільне місце займали доповіді про організацію змішаного навчання, у тому числі на такі теми:

- «Використання змішаного навчання для розвитку педагогіки» Р. Харп, А. Найбергом (R. Harr, A. Nyberg «Using Blended Learning to Develop a Signature Pedagogy»);
- «Час як перспектива “змішаного навчання”» Ф. Йоргенсена (F. Jorgensen «Tid som perspektiva “blended learning”»);

- «Чи впливає ІКТ на роботу викладачів університетів: педагогічний підхід» К. Хендже, Мінна-Маарит Яскарі (C. Henje, Minna-Maarit Jaskari «Paverkar IKT universitetslärarens pedagogiska förhållningssatt?»);

- «Електронне навчання скорочує відстань між континентами» Г. Зіперновського (H. Zipernovszky «Abstracts – Oppet spar E-Learning Shortens Distances Between Continents») [325, с. 27, 51, 69, 139].

Як з'ясовано, серед американських закладів вищої освіти першим університетом, який здійснював активну апробацію різних моделей змішаного навчання, став Університет центральної Флориди. Це пояснювали тим, що в указаному університеті значно збільшилася кількість студентів, тому викладачам довелося шукати альтернативні шляхи реалізації освітнього процесу, зокрема використовувати формати онлайн-навчання та змішаного навчання [там само]. Згодом змішане навчання стало затребуваним у всьому світі, про що свідчать тисячі проведених досліджень і підготовлених проєктів («Blended Learning in Flemish Higher Education», «Erasmus + «Curriculum for Blended Learning», «Online4EDU»», «Blended learning courses for teacher educators between Asia and Europe», «Coursera»), а також створення великої кількості відкритих навчальних онлайн-платформ, онлайн-курсів тощо.

Як засвідчує аналіз наукової літератури, в останні 10 років техносфера постійно змінюється, унаслідок чого в процес дистанційного та змішаного навчання регулярно впроваджують нові інформаційні й, зокрема, комп'ютерні технології. Наприклад, в університеті Міссурі під керівництвом Д. Фелтса був реалізований перший проєкт дистанційної освіти із застосуванням комп'ютерних технологій – система «The Computer Assisted Lesson Service» (CALS) (Система комп'ютерного супроводу навчального процесу), що забезпечила швидкий зворотний зв'язок між учасниками дистанційної навчальної взаємодії та оперативне й електронне тестування студентів [247, с. 121].

Отже, цілком справедливим є те, що саме США вважають осередком розвитку інформаційно-комунікативних технологій та різних моделей дистанційного і змішаного навчання, яке досить успішно застосовують протягом останніх десятиліть, хоча змішане навчання широко впроваджували й у закладах вищої освіти європейських країн.

Як визначено в науковій літературі, поступово процес диджиталізації почав проникати в усі сфери життєдіяльності людини, зокрема в систему освіти. Це засвідчило, що епоха комп'ютеризації й інформатизації поступилася епосі цифровізації. Очевидно, що активний розвиток цифрових технологій суттєво вплинув на подальший розвиток змішаного навчання. Як наслідок, 2016 р. Європейською комісією було запроваджено Рамку цифрової компетентності для громадян (DigComp), (DigComp 2.0: Digital Competence Framework for Citizens) [244; 341].

У 2017 р. було продовжено роботу європейських експертів, результатом якої став документ, що містить опис дескрипторів – очікуваних результатів за рівнями їх досягнення (Digital Competence Framework for Citizens 2.1, 2018), а саме дескрипторів із восьми рівнів майстерності, які було визначено у формі результатів навчання. При цьому опис кожного рівня охоплював відповідні знання, уміння й навички, представлені в кожному дескрипторі для кожної компетентності. Загалом було описано 168 дескрипторів.

Як з'ясовано, принципово новий етап у розвитку дистанційного та змішаного навчання розпочався в усьому світі 2020-го р. у зв'язку з поширенням пандемії (COVID – 2019), що призвело до прийняття карантинних обмежень у переважній більшості країн. Педагоги з усіх країн відчули особливу відповідальність за майбутнє освіти та водночас суттєві труднощі в організації процесу навчання в новому форматі. Тому в усьому світі проблема організації та реалізації змішаного навчання студентів у вищій школі набула нового звучання.

Щодо історії становлення дистанційного і змішаного навчання в Україні слід відзначити, що цей процес на основі використання інноваційних технічних освітніх засобів розпочався значно пізніше, ніж в розвинених країнах. На основі вивчення наукової літератури також з'ясовано, що важливою передумовою розвитку зазначених форм навчання в Україні можна вважати заочну форму навчання, яка після кінця Другої світової війни була достатньо поширена в країні й широко використовувалася на заочних факультетах у закладах вищої освіти, ставши своєрідним прообразом сучасного дистанційного та змішаного навчання. Навчаючись заочно й маючи достатню розвинену мотивацію, студенти самостійно вивчали й засвоювали великий обсяг навчального матеріалу з різних дисциплін. Для ефективної організації процесу заочного навчання викладачі значну увагу приділяли створенню відповідних змістових кейсів, які «доставлялися» студентам [138; 210].

Слід також відзначити, що читання лекцій згідно з навчальним планом для майбутніх абітурієнтів Всесоюзного політехнічного інституту (заочного) по центральному телебаченню теж можна розцінювати як елемент дистанційного навчання. Зокрема, цей досвід організації заочного навчання у середині ХХ ст. зацікавив навіть британських учених. Про це свідчить той факт, що урядом Великобританії було ухвалено рішення про розробку та впровадження подібної форми вищої освіти, виділено кошти, а згодом розроблено відповідні навчальні плани і програми [37, с. 8-17].

Водночас у дослідженні з'ясовано, що, за висновками деяких учених, дистанційне навчання не можна ототожнювати із заочним навчанням, яке займає свою окрему нішу, зокрема у системі неперервної освіти. Наприклад, О. Полат наголошує, що дистанційне навчання не варто вважати модернізацією чи аналогом заочного навчання, бо воно має свої характерні особливості, а саме:

- у дистанційному навчанні ключовою є інтерактивність (постійна систематична взаємодія між учасниками освітнього процесу), причому на різних рівнях: взаємодія між викладачем та студентами, студентів між собою та взаємодія студентів з електронними засобами навчання, на відміну від заочної форми навчання, у якій інтерактивність має епізодичний характер;
- курс заочного навчання та курс дистанційного навчання мають принципові відмінності, які полягають в організації, структурі, поданні навчального матеріалу, способах взаємодії викладача і студентів, організації інформаційно-освітнього середовища, а також у використанні принципово різних методів, форм та засобів, які становлять невід’ємну складову процесу навчання;
- управління пізнавальною діяльністю студентів в указаних видах навчання має свою специфіку, зокрема в дистанційному навчанні основними засобами такого управління виступають інтернет-технології й інші інтерактивні технології [153, с.11-15].

Зазначимо, що активний розвиток дистанційного навчання у вітчизняній вищій школі створював необхідне підґрунтя для організації змішаного навчання. Причому розвиток обох цих форм навчання в українських закладах вищої освіти був тісно пов’язаний із виникненням новітніх технічних засобів (кінець 60-х рр. XX ст.), а згодом інформаційних і комп’ютерних технологій (початок 90-х рр. XX ст.). Зокрема, використання учасниками освітнього процесу електромагнітних носіїв інформації відкрили нові можливості організації процесу навчання на основі застосування цих засобів, якісно його змінюючи й удосконалюючи [43; 180].

У світлі викладеного доцільно пригадати, що в 1951 р. у Києві був запуск комп’ютер (він мав назву «Мала електронна рахункова машина»), який став першим таким пристроєм на території не тільки тодішнього СРСР, а й загалом континентальної Європи. Отже, уже в 50 рр. XX ст. завдяки видатним ученим-інформатикам В. Глушкову, Б. Малиновському,

К. Ющенко в Україні було апробовано й упроваджено комп'ютерну техніку, що дало закладам вищої освіти змогу активно використовувати її в освітньому процесі [62, с. 3–4].

Як уточнює В. Лозова, ідея застосування комп'ютеру як засобу навчання (комп'ютерне навчання) виникла в 50-ті рр. XX ст. у межах розвитку програмованого навчання, адже бурхливий розвиток інформатизації спонукав до здійснення підготовки молоді до тих умов, які склалися в суспільстві. Крім того, одним з основних завдань було підвищення якості й ефективності процесу навчання здобувачів освіти [113, с. 284].

Водночас слід зауважити, що в другій половині XX ст. розвиток ринку освітніх послуг у межах реалізації дистанційного навчання у вітчизняному освітньому просторі відбувався достатньо повільно через нерозвиненість системи телекомунікацій. У таких умовах навчальні курси, які передбачали доставку матеріалу засобом мережі Інтернет, були відразу приречені на обмежену кількість користувачів [209, с.44].

Зазначимо, що необхідність активного використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі знайшла відображення в низці нормативних документів. Так, у 1998 р. прийнято Закон України «Про Національну програму інформатизації», в якому було схарактеризовано стан інформатизації, визначено її стратегічні цілі й основні принципи, а також напрями реалізації процесу інформатизації освіти [158]. У 2000 р. затверджено завдання Національної програми інформатизації на 2000-2002 роки», де одним із цих завдань було визначено створення комп'ютерної інформаційної мережі освіти [157].

Наступним поштовхом до розширення спектру надання освітніх послуг стало затвердження в 2000 р. «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні», в якій було визначено такі сутнісні характерні ознаки цієї освіти: гнучкість, модульність, паралельність, велика аудиторія, економічність, технологічність, соціальна рівність, інтернаціональність, висока якість, нова

роль викладача, позитивний вплив на студента. У вказаному документі також наголошувалось, що основною метою створення системи дистанційної освіти в Україні є забезпечення загальнонаціонального доступу до освітніх ресурсів шляхом використання сучасних інформаційних технологій і телекомунікаційних мереж та створення умов для реалізації громадянами своїх прав на освіту [83].

У вказаній Концепції було також представлено план створення вітчизняної системи дистанційної освіти, що включав два етапи. Так, на першому з них, який тривав протягом 2001 року, передбачалось виконати такі першочергові завдання: створити організаційну структуру системи дистанційної освіти, розробити нормативно-правову базу, запровадити моніторинг вивчення умов упровадження дистанційної освіти, поліпшити матеріально-технічну базу, реалізувати пілотні проєкти тощо. Другий етап, який охоплював 2002–2003 рр., забезпечував повномасштабне впровадження дистанційної освіти, рівноцінно з іншими формами навчання [83].

Варто зазначити, що в 2001 р. було видано наказ «Про створення Координаційної Ради Міністерства освіти і науки України з питань дистанційної освіти» у складі 34 осіб [159]. Наступним кроком у цьому напрямі стала опублікована в 2003 р. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки», де одним із сформульованих завдань було визначено активний розвиток дистанційної форми навчання у вищій школі [162].

У 2003 р. було також затверджено Заходи, що забезпечують реалізацію Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки. Головною організацією для реалізації Програми було визначено Український центр дистанційної освіти Національного технічного університету України «КПІ», на базі якого був створений новий структурний підрозділ – Український інститут інформаційних технологій в освіті [160].

За результатами наукового пошуку, на початку XXI ст. гостро постало питання браку кваліфікованих спеціалістів в ІТ-сфері, продукція якої вже тоді почала користуватися підвищеним попитом. У світлі цього прийняття й затвердження нормативно-правової бази щодо забезпечення закладів вищої освіти комп'ютерами та програмами, наявність апробаційних досліджень та експериментів у галузі використання ІКТ в освітньому процесі, розроблення методик їх упровадження слід сприймати як позитивні зрушення в розвитку дистанційного та змішаного навчання в Україні.

Як стверджує П. Стефаненко, загалом на початку XXI ст. інтенсивний розвиток економіки, продумана державна політика з цього питання та створення потужної науково-педагогічної бази сприяли активному становленню в Україні вищевказаних форм навчання [210; 211]. Г. Ткачук також уточнює, що виникнення та розвиток змішаного навчання у вітчизняній вищій школі пов'язане з активним використанням в освітньому процесі комп'ютерів як засобів навчання, а передумовою успішного здійснення цього навчання стало інтенсивне провадження інформаційно-комп'ютерних технологій [225; 226; 228].

Слід також зазначити, що в окреслений період значну увагу приділяли розробленню й реалізації програм проведення семінарів, всеукраїнських і міжнародних конференцій, нарад з питань організації дистанційного та змішаного навчання, причому активними організаторами й учасниками цих заходів стали вітчизняні заклади вищої освіти. Окрім цього, виникла можливість проходження курсів підвищення кваліфікації в контексті дистанційної освіти для керівного та професорсько-викладацького складу, співробітництва й укладання угод між закладами вищої освіти.

Варто також відмітити, що, за даними підготовленого фахівцями аналітичного огляду щодо наявності комп'ютерного та програмного забезпечення у ЗВО, у 2009 р. загальна кількість комп'ютерів складала приблизно 100 тисяч одиниць, а середня кількість комп'ютерів на 1000

студентів – 92 одиниці. Крім того, отримані статистичні дані щодо використання у вищій школі програмного забезпечення засвідчували, що платформи для дистанційного навчання студентів застосовували на той час 62,8 % вишів, із них 8,8 % – програми власної розробки, 35,4 % – систему Moodle, 6,2 % – «Прометей», 3,5 % – «Веб-клас ХПІ», 17,7 % – програми інших виробників.

У дослідженні також з'ясовано, що у вітчизняній системі вищої освіти проявлялись і суттєві недоліки, які значно гальмували процес розвитку дистанційного навчання, зокрема такі: невідповідне тогочасним вимогам, недосконале матеріально-технічне оснащення освітнього процесу у закладах вищої освіти; брак фінансування ЗВО; недостатня кількість кваліфікованих працівників у галузі ІКТ; низька мотивація викладачів, а як наслідок – небажання багатьох із них опановувати нові комп'ютерні технології [62; 226; 228]. Зважаючи на об'єктивні й суб'єктивні негативні чинники, заклади вищої освіти частково відмовлялися від дистанційного навчання, що виражалось в розробленні й реалізації змішаної методики на основі активного використання комп'ютерних технологій.

Як установлено в процесі наукового пошуку, ідея про необхідність широкого впровадження дистанційного, а згодом змішаного навчання була активно підтримана провідними вітчизняними науковцями та викладачами. Чільне місце серед них зайняли фахівці, які працюють у Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут», зокрема такі: С. Березенська, К. Бугайчук, В. Калачова, В. Кухаренко, І. Романенко, О. Сук, Д. Сумцов, Н. Сиротенко [50; 95; 96; 218] та інші. Як визначено, особливу увагу вченими було приділено організації дистанційного навчання та створення дистанційних курсів (В. Калачова, І. Романенко, О. Сук, Д. Сумцов [50; 218]), визначенні провідних характеристик, завдань, вимог, рівнів здійснення змішаного навчання, виявленні основних проблем в його організації (В. Кухаренко, Н. Сиротенко [96; 218]), проєктуванню процесу

реалізації цього навчання, аналізу методів і моделей його здійснення (В. Кухаренко [95; 96; 218]), висвітленню питань гейміфікації в змішаному навчанні (А. Столяревська [218]), аналізу педагогічного інструментарію для його реалізації й опису ролей тьюторів (В. Кухаренко [95; 97; 218]), представленню методики «перевернутого класу» (К. Бугайчук) [27; 218].

Варто підкреслити, що в 2009–2011 рр. на державному рівні було впроваджено науково-педагогічний проєкт «Дистанційне навчання учнів» для апробації дистанційних технологій навчання [50; 156]. Доцільно також зауважити, що науково-дослідні установи України (Інститут вищої освіти АПН, Інститут кібернетики НАН, Інститут засобів навчання АПН тощо), заклади вищої технічної освіти (Національний технічний університет «КПІ», Національний технічний університет «ХПІ», Національний технічний університет «Львівська політехніка», Вінницький державний технічний університет, Донецький національний технічний університет) зробили вагомий внесок у розв’язання теоретичних і практичних проблем, пов’язаних з упровадженням у вищу школу дистанційного та змішаного навчання. Указані установи також одними з перших набули досвіду практичної реалізації цих видів навчання студентів.

Як відзначала С. Сисоєва, існують широкі можливості та перспективи щодо впровадження дистанційного навчання у вищу школу, адже воно дає змогу якісно змінити організацію отримання вищої освіти та реалізувати концепцію неперервної освіти [221, с.105]. Ю. Богачков, В. Биков, О. Пінчук, А. Манако теж високо оцінювали значення дистанційного та змішаного навчання для розвитку вітчизняної вищої освіти. Причому автори наголошували, що дидактична взаємодія учасників освітнього процесу в онлайн-навчанні передбачає штучне створення комунікативного простору, метою якого є залучення до ціннісно-змістової сфери знань комунікантів. На думку вчених, головною особливістю цього простору є чітке визначення

місця, часу й бажання спілкування, комбінацію інформації й матеріальних об'єктів, а також забезпечення засобів його підтримки [141, с. 41].

За результатами наукових розвідок, в останні роки вагомий внесок у розвиток теорії та практики дистанційного і змішаного навчання в Україні зробили такі вітчизняні вчені, як К. Бугайчук, В. Гуревич, М. Кадемія, В. Калачова, В. Кухаренко, О. Огієнко, Т. Пилаєва, І. Романенко, Д. Сумцов, О. Сук, П. Стефаненко, Л. Шевченко та інші [26; 28; 43; 50; 95; 138; 210; 218; 247].

Слід зазначити, що 27 січня 2017 р. на базі Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського відбулася Перша Всеукраїнська конференція «Цифрові комунікації у глобальному просторі. Змішана освіта», у якій взяли участь більше 60 українських вишів, де було представлено досвід роботи викладачів організації змішаного навчання [147].

Підкреслимо, що перехід у світовому масштабі до епохи цифровізації зумовив необхідність вироблення стратегічного плану запровадження цифровізації в Україні [244]. Зокрема, з урахуванням доробок зарубіжних фахівців для підвищення рівня сформованості цифрової компетентності громадян Міністерство цифрової трансформації України оприлюднило Рамку, яка містить 4 виміри, 6 сфер, 30 компетентностей та 6 рівнів володіння цифровими навичками [140].

Відзначимо, що загалом вітчизняні науковці та освітяни-практики висловлювали різні точки зору щодо реалізації дистанційного та змішаного навчання в закладах вищої освіти, виокремлювали їх позитивні й негативні сторони. Як наслідок, з'явилися як прихильники, так і критики названих моделей навчання. Проте поява суворих карантинних обмежень, викликаних пандемією COVID-19, поставила заклади вищої школи перед фактом, що в сучасних умовах саме змішане навчання є найбільш універсальною системою навчання, яка не тільки здатна гнучко реалізувати на будь-які зміни в

оточуючому середовищі, але й оптимальним чином об'єднувати в собі переваги традиційного й дистанційного навчання.

Зокрема, з 2020 р. вітчизняні заклади освіти, як і заклади в інших країнах, були примушені перейти на дистанційну, а пізніше на змішану форму навчання. Якщо раніше розвиток цих видів навчання у вищій школі відбувався більш-менш хаотично, то коронакриза зумовила необхідність здійснення організованого керівництва навчанням у названих форматах як на рівні держави, так і на рівні окремих закладів вищої освіти.

Для забезпечення ефективного переходу закладів освіти на змішану форму навчання в березні 2020 р. Міністерством освіти і науки України (МОН) було створено сайт, який забезпечував методичну підтримку викладачів в умовах дистанційної освіти, проте він не передбачав формування в педагогів цифрової компетентності, тобто вважалось, що вони володіють цією компетентністю [35].

Пізніше МОН України оприлюднив новий документ «Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти», що включав три блоки (організаційний, методичний і технологічний), у яких було узагальнено поради щодо забезпечення оптимальної організації змішаного навчання, що суттєво полегшило роботу викладачів у цьому напрямі [166].

У пригоді для викладачів став ще один документ МОН України «Рекомендації щодо організації поточного, семестрового контролю та атестації здобувачів освіти із застосуванням дистанційних технологій» (2020), який був спрямований на забезпечення методичної підтримки викладачів закладів фахової передвищої та вищої освіти з питань організації оцінювання результатів навчання студентів із застосуванням Інтернет-технологій і засобів телефонного зв'язку в дистанційному режимі [167].

Важливо також відзначити, що різними установами й організаціями було розроблено та представлено для українських викладачів і вчителів широкий

спектр курсів підвищення кваліфікації з цифрової грамотності (вебінари, тренінги, майстер-класи, онлайн-курси). Крім того, у багатьох університетах було запущено дистанційну освітню платформу Moodle або інші її аналоги, а також організовано курси для викладачів з оволодіння ними навичками роботи на цій платформі.

У свою чергу, активний розвиток моделі змішаного навчання в Україні активізував проведення вітчизняними вченими значної кількості наукових розвідок з проблем дистанційного та змішаного навчання. Слід відзначити, що фахівцями А. Алексеевою, З. Балкізовим, О. Барна, О. Востріковою, Ч. Джаа, Г. Кравцовим, М. Лемуткіною, Д. Махутіним, Х. Новрітсаром, Є. Паймаковим, Р. Сміт, І. Столяренко, А.Томашевською, Н. Ткачовою, С. Ткачовим, В. Хангом Г. Чайниковою, А. Шведченко та іншими [1; 12; 88; 100; 120; 144; 212; 245; 248; 260; 304; 318; 328; 335; 338; 339] дотепер ведуться жваві дискусії з приводу впливу онлайн навчання на психологічну, емоційну, фізіологічну сфери людини та якість результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Однак, незважаючи на неоднозначність висновків учасників цих дискусій, на наявні недоліки та бар'єри, які виникають у процесі здійснення змішаного навчання у вищій школі, варто зазначити, що воно стало невід'ємною складовою освітнього процесу у вітчизняній вищій школі та займає сьогодні в ній провідне місце.

Зокрема, своє бачення цієї проблеми виклали вітчизняні науковці В. Кухаренко та В. Бондаренко у колективній монографії «Екстрене дистанційне навчання в Україні», яку автори вважають першою спробою обговорення в такому форматі руйнування традиційної системи освіти [98]. У свою чергу, це зумовило активний розвиток наукових досліджень, присвячених проблемі дистанційного та змішаного навчання, і як наслідок – виникнення значної кількості нових наукових праць із порушеної проблеми.

Варто також звернути увагу на те, що широке впровадження змішаного навчання в закладах вищої освіти сприяло виявленню його сильних і слабких

сторін. Зокрема, слабка готовність закладів освіти, недостатній рівень цифрової грамотності учасників освітнього процесу призвели до того, що викладачам доводилося одночасно оволодівати методикою організації та проведення занять в онлайн-форматі, освоювати цифровий інструментарій та використовувати його на практиці, а студентам теж прискореними темпами оволодівати новими для них засобами навчання. Ситуація, що склалась у вітчизняній вищій школі, засвідчила недосконалість традиційної системи навчання та уможливила окреслення нових можливостей і шляхів розвитку змішаного навчання.

Варто також нагадати, що пандемія розпочалась в КНР, тому ця країна була примушена першою реагувати на наявні обставини та переводити всі заклади освіти спочатку на дистанційну, а потім на змішаному форму навчання. Зокрема, у квітні 2020 р. Міністерством освіти КНР було видано розпорядження щодо забезпечення належної організації й управління онлайн-навчанням у коледжах та університетах протягом усього періоду пандемії та, зокрема, окреслено загальні вимоги й напрями організації дистанційного навчання [200; 201; 346].

Головним гаслом цього складного етапу в розвитку китайського суспільства стало «Призупинення занять без зупинки навчання». Для успішної реалізації цього гасла на офіційному сайті Міністерства освіти КНР було створено онлайн-платформу з посиланнями на безкоштовні курси для викладачів, студентів, учителів та учнів. При цьому для зручності користувачів було складено таблицю, у якій описано зміст курсу, указано його автора, уточнено, для кого він був створений, а також наведено активне посилання на нього, актуальні дати онлайн-лекцій та інші важливі матеріали.

Ситуацію в КНР полегшував також той факт, що в останні десятиріччя дистанційне та змішане навчання в цій країні активно розвивались. Зокрема, ще в 2012 р. було проведено конференцію з проблем інформатизації освіти, результатом якої стало рішення про впровадження проєкту державної

програми в межах Дванадцятої п'ятирічки під назвою «Три посилення і дві платформи», що забезпечувала розвиток цифрової компетентності китайського населення, причому особлива увага приділялася її формуванню в освітян. Реалізація ще однієї програми – «Три комплектації, два високі й одна велика» – була спрямована на забезпечення умов обов'язкового формування цифрової компетентності в учасників освітнього процесу, забезпечення доступу до мережі Інтернет усіх китайських закладів освіти [200; 201; 299; 343; 345; 346]. Важливою подією в історії змішаного навчання в КНР також стало опублікування 2015 р. на офіційному сайті Міністерства освіти КНР Стратегії «Інтернет +», яка передбачала створення відкритого середовища підготовки педагогів, що забезпечить «можливість вчитися скрізь і завжди» [299]. Як встановлено в дослідженні, у квітні 2018 р. у КНР було оприлюднено Положення Міністерства освіти «Інформатизація освіти 2.0. План дій» (далі – Положення), що стало нормативною основою для реалізації національної програми «Інтернет + Освіта», теоретичних положень документів «Про розвиток національної освіти в Тринадцятому п'ятирічному плані», «Десятирічного плану розвитку інформатизації освіти» та інших матеріалів про інформатизацію освітнього середовища. Причому сьогодні КНР також узяла курс на реалізацію наступної програми «Модернізація освіти – 2035» [152]. Відзначимо, що успішність реалізації змішаного навчання у закладах вищої освіти КНР в часи пандемії пояснюється тим, що вони були добре підготовлені в науковому, матеріально-технічному, методичному та технологічному плані щодо переходу до нового режиму навчання. (Це питання було більш докладно висвітлено в таких авторських публікаціях [200; 201]).

Зазначимо, що в процесі проведення дослідження особливу цінність становили наукові праці, в яких розкрито такі аспекти окресленої проблеми:

- вимоги до використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі (П. Асоянц, В. Биков, О. Буров, О. Глазунова, А. Гуржій, М. Жалдак, М. Лещенко, С. Литвинова, Н. Морзе, О. Полат, М. Шишкіна [7;

15;45; 62; 101; 103; 124; 126; 133; 137; 141; 146; 153; 180; 185; 240; 245; 248; 250; 251; 252; 253; 254; 273);

- способи реалізації дистанційного навчання (В. Биков, М. Жалдак, Л. Лещенко [15; 17; 60; 62; 63; 101; 141]);

- використання активних й інтерактивних методів навчання у вищій школі (К. Біницька, В. Євтушевський, І. Дичківська, В. Садкіна, Л. Штефан), у тому числі у форматі онлайн (Т. Бороненко, Ф. Бурханова, Г. Кайсіна, М. Мохова, В. Федотова [19; 25; 51; 59; 175; 255]);

- практичний аспект використання інформаційно-комунікаційних технологій як перспективний вектор змішаного навчання (Р. Гуревич, М. Кадемія, О. Спирін, Л. Шевченко [42; 43; 44; 72; 204; 206];

- визначення теоретичних основ дистанційного та змішаного навчання (А. Андреев, В. Овсянніков, І. Роберт, А. Хуторський [2; 3; 168; 242; 243]);

- історія становлення й розвитку дистанційного та змішаного навчання в Україні й за кордоном (Г. Атанов, Р. Гуревич, П. Дмитренко, В. Олійник, Ю. Пасічник, О. Романовська, П. Стефаненко, П. Таланчук, М. Танась, О. Третьак, Б. Шуневич [8; 32; 42; 43; 52; 53; 80; 136; 139; 141; 149; 171; 210; 211; 216; 218; 258; 259]);

- педагогічні технології створення дистанційного курсу (В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротенко, О. Сорока [96; 121; 203; 218]);

- перспективи використання дистанційного та змішаного навчання у вищій школі (О. Барна, Р. Гуревич, В. Гондюл, Т. Гусак, Г. Козлакова, К. Корсак, І. Клименко, О. Огієнко, П. Стефаненко, С. Терещук [12; 40; 42; 43; 47; 78; 87; 161; 210; 220]).

- проблеми й особливості реалізації електронного навчання (В. Биков, К. Бугайчук, В. Кухаренко, В. Олійник, Б. Шуневич [15; 17; 95; 96; 139; 141; 149; 218; 258]);

- науково-методичні підходи до реалізації змішаного навчання (В. Биков, Т. Бодненко, О. Коротун, М. Львов, К. Лісецький, О.Маркова,

Н. Морзе, Н. Рашевська, С. Семеріков, О. Спірін, Є. Смирнова-Трибульська, А. Стрюк, Ю. Триус [11; 15; 17; 22; 77; 84; 86; 116; 119; 123; 125; 126; 127; 141; 149; 164; 179; 186; 187; 205; 207; 215; 232; 233; 234; 235; 236]);

- перспективи застосування в практиці ЗВО хмарних технологій (О. Гнедкова, М. Жалдак, М. Желуденко, Л. Карташова, О. Кузьмінська, Н. Морзе, А. Сабітова, С. Семеріков, Н. Рашевська [39; 61; 6; 64; 65; 66; 75; 164; 177; 179; 181; 178; 219]);

- узагальнення досвіду реалізації змішаного навчання в різних країнах (Н. Ломоносова, Т. Носкова, Т. Павлова, Г. Ткачук [114; 134; 143; 164; 226; 228; 229]);

- специфіка реалізації змішаного навчання в умовах карантинних обмежень (В. Биков, С. Волошинов, В. Круглик, О. Наливайко, К. Осадча, В. Осадчий, С. Симоненко [18; 34; 90; 130; 141; 142; 149; 182]).

Вагомим внеском у розвиток теорії та практики дистанційного і змішаного навчання стали також дисертаційні дослідження, присвячені вивченню таких проблем: засоби візуалізації в освітньому процесі (Н. Житеньова [69]), використання ІКТ у підготовці майбутнього вчителя (В. Андрієвська [5]), використання хмарного середовища в підготовці майбутнього вчителя (О. Коротун [84]), комп'ютерно зорієнтована методика формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів (С. Процька [163]), підготовка майбутніх учителів іноземних мов до організації дистанційного навчання (Ю. Фальштинська [237]) та ін.

Наголосимо, що пандемія стала своєрідним викликом закладам вищої освіти переглянути підходи до навчання, зробити впевнений крок уперед, оскільки активне впровадження змішаного навчання у вищу школу відкриває нові можливості для переосмислення й узагальнення нагальних питань організації освітнього процесу, шляхів пошуку його вдосконалення на шляху подальшої цифровізації.

Система вищої освіти відчула вже та надалі зазнаватиме суттєвих змін, оскільки людство перейшло на нову стадію свого розвитку, де нові технології будуть відігравати надзвичайно вагомий роль. Тому здійснювати навчання в такому вигляді, в якому воно було раніше, сьогодні вже неможливо. Необхідно також зазначити, що ідеї, які були висловлені зарубіжними та вітчизняними фахівцями на різних етапах становлення змішаного навчання, заклали міцний фундамент для його розвитку в сучасному суспільстві. Сьогодні проблема змішаного навчання перебуває в центрі уваги багатьох учених усього світу.

1.2 Понятійно-термінологічне поле феномена змішаного навчання

Вивчення порушеної проблеми насамперед вимагає авторського уточнення тлумачення самого поняття «змішане навчання». Як з'ясовано в дослідженні, під час розкриття суті цього феномену вчені, як правило, використовують дефініцію «дистанційне навчання» (або «онлайн навчання»), що зумовлює доцільність її визначення.

Оскільки в науковій педагогічній літературі часто зустрічаємо поняття «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання», слід з'ясувати, чи є вони синонімічними. Для розуміння цього виникає необхідність звернутися до першого державного документу про дистанційне навчання [83], у якому зазначено, що «дистанційна освіта як форма навчання реалізується за допомогою технологій дистанційного навчання».

У «Положенні про дистанційне навчання» (2004) визначено, що «під дистанційним навчанням розуміють індивідуалізований процес передавання й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання в спеціалізованому середовищі, що створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [154].

Аналіз наукової педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що поняття «дистанційна освіта» є дещо ширшим за значенням порівняно з поняттям «дистанційне навчання», хоч науковці нерідко сприймають їх як синонімічні. Зокрема, на думку О. Наливайка та О. Муковоза, різниця між цими поняттями є незначною, але дистанційну освіту надають викладачі й освітні установи, тоді як процесом її здійснення є дистанційне навчання, за результат якого несуть відповідальність студенти [129; 130]. Доцільно також зауважити, що Асоціація дистанційного навчання США визначає та використовує обидва поняття – «дистанційне навчання» та «дистанційна освіта» – як синоніми [176].

Як встановлено, вітчизняні й зарубіжні науковці не мають єдиної точки зору щодо трактування поняття «дистанційне навчання». Аналіз науково-педагогічної літератури доводить, що серед широкого представленого розмаїття визначень можна виділити три основні позиції вчених із цього питання.

Так, відповідно до першої з них, дистанційне навчання трактують як особливу форму організації навчання. Наукові погляди прихильників цього підходу наведено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Визначення вченими поняття «дистанційне навчання» як форми організації навчання

Автор, джерело	Визначення поняття «дистанційне навчання»
1	2
С. Гончаренко [41]	Форма навчання, де спілкування між викладачем і студентом або вчителем і учнем відбувається за допомогою листування, комп'ютерних мереж, кабельного та супутникового телебачення, телефону, факсу тощо

Продовж. табл.1.1

1	2
Є. Волинський, В. Калачова, І. Романенко, Д. Сумцов, О. Сук [33; 50]	Форма здобуття студентами освіти нарівні з очною та заочною, за якої в освітньому процесі інтегруються традиційні й інноваційні засоби та форми навчання, засновані на використанні комп'ютерних і телекомунікаційних технологій
А. Андреев [2; 3]	Інтегральна, синтетична, гуманістична форма навчання, що ґрунтується на застосуванні широкого спектру традиційних та інноваційних інформаційних технологій і відповідних технічних засобів, які залучають для трансляції навчального матеріалу, його самостійного опанування, організації педагогічної взаємодії між учасниками освітнього процесу
Л. Штихно [256]	Форма навчання студентів, що передбачає застосування різних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію всіх учасників освітнього процесу на різних етапах навчання та передбачають виконання студентами самостійної роботи за матеріалами мережі Інтернет
В. Бобрицька, С. Процька [21]	Форма організації навчання в закладах освіти, за якої учасники цього процесу перебувають на відстані між собою, однак мають можливість отримати документи державного зразка про відповідний освітній рівень
Г. Савицька [174]	Форма навчання з широким використанням традиційних, інформаційних і телекомунікаційних технологій та засобів, що є незалежною від розташування у просторі та часі його учасників та сприяє виявленню ними свободи вибору навчальних дисциплін
В. Биков [15]	Форма організації навчального процесу, коли об'єкт і суб'єкт взаємодіють на відстані, досягаючи поставлених цілей навчання
К. Морган, М. О'Райлі [317]	Форма навчання, за якої застосовують специфічні моделі організації освітнього процесу, критерії й методи оцінювання
О. Жерновнікова [67]	Форма навчання, яка передбачає інтерактивну взаємодію викладача та студентів засобами інформаційно-комунікативних технологій

Закінч. табл.1.1

1	2
М. Мур [315]	Форма навчання, що передбачає комбінацію двох форм: очної й заочної, коли існує географічна віддаленість між викладачем (тьютором) і студентами, яка надає останнім можливість здобувати освіту під керівництвом кваліфікованих викладачів закладів вищої освіти, причому методи й форми дистанційного навчання являють собою аналог автоматизованих навчальних курсів і передбачають активну самостійну роботу студента за комп'ютером в основному без керівництва викладача
О. Сімпсон, Б. Холмберг [329; 297; 298]	Нова специфічна форма навчання, що передбачає використання певних нових підходів, методів, дидактичних засобів взаємодії всіх учасників освітнього процесу, у тому числі на відстані

Розглядаючи дистанційне навчання як форму навчання, що передбачає взаємодію суб'єктів навчання на відстані з використанням певних технологій, засобів, прихильники зазначеної точки зору наголошують на тому, що дистанційне навчання в основі має самостійне здобування знань, ґрунтується на принципах самостійності та містить значну частину матеріалу для самостійного навчання [2; 3].

Як з'ясовано в процесі дослідження, прихильники іншого виділеного підходу трактують дистанційне навчання як технологію чи сукупність декількох технологій, але при цьому теж виділяють самостійну роботу здобувачів як його обов'язкову складову.

Ця позиція науковців представлена в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Визначення вченими поняття «дистанційне навчання» як технології

Автор, джерело	Визначення поняття «дистанційне навчання»
1	2
В. Бусел [31]	Навчання, яке здійснюється за обмеженого контакту з викладачами за допомогою листування, телебачення, радіо, мережі Інтернет, телефону, публікацій у газеті

Закінч. табл.1.2

1	2
С. Доценко, В. Лебедева, В. Москаленко, Є. Підчасов, А. Прокопенко [222]	Сукупність сучасних електронних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання ІКТ від викладачів до студентів
А. Кузьмінський [91]	Сукупність інформаційних технологій, що забезпечують доставку студентам основного навчального матеріалу, інтерактивну взаємодію між ними та викладачами у процесі навчання, надання здобувачам вищої освіти можливості самостійної роботи із засвоєння навчального матеріалу, а також оцінювання їхніх знань і вмінь у процесі навчання
Ю. Овод [135]	Технологія, яка поєднує традиційні й інноваційні засоби та форми навчання, включає принципи відкритого навчання й базується на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях
Р. Шаран [246]	Самостійна педагогічна технологія, в основу якої покладено самостійну роботу студентів із застосуванням сучасних комп'ютерів, телевізійних мереж, ІКТ, засобів зв'язку
А. Ахаян [9]	Нова організація освітнього процесу, яка базується на принципі самостійного навчання студента та передбачає використання сукупності інформаційних технологій для забезпечення доставки здобувачам основного обсягу необхідного навчального матеріалу
О. Наливайко [130]	Інноваційна освітня технологія, у якій провідна роль належить самостійній навчальній діяльності здобувача освіти, що відбувається шляхом застосування телекомунікаційних технологій і мінімізації аудиторної взаємодії між студентом та викладачем у процесі здійснення освітнього процесу

Як з'ясовано в дослідженні, деякі вчені висловлюють точку зору щодо тлумачення суті дистанційного навчання, яка знаходиться на межі двох вищенаведених наукових позицій. Наприклад, П. Стефаненко розуміє під указаним поняттям процес одержання студентами освітніх послуг на відстані, в основному без відвідування ЗВО, за допомогою нових комп'ютерних і

комунікаційних технологій, який являє собою універсальну, синтетичну, інтегральну, гуманістичну форму навчання, що створює сприятливі умови для здобувачів і адаптована до базового рівня їхніх знань та контрольних цілей [210, с. 153].

У контексті зазначеної проблеми доцільно також привернути увагу до праці М. Лукашенка, який, з одного боку, вважає, що дистанційне навчання являє собою специфічну універсальну, гуманістичну, інтегральну й адаптивну форму навчання, що дає здобувачам вищої освіти змогу вільного вибору змісту та складу навчальних дисциплін, причому здобувачі мають можливість у створеному інформаційному просторі отримувати конкретне та якісне спілкування з викладачами. Водночас М. Лукашенко характеризує дистанційне навчання як освітню технологію, що враховує принципи відкритої освіти й передбачає широке використання різних комп'ютерних програм [115, с. 110–111].

У процесі наукових розвідок також з'ясовано, що деякі вчені у своїх працях під дистанційним навчанням мають на увазі відповідний процес, зокрема процес навчання, взаємодії, організації навчання тощо. Указану позицію вчених відображено в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Визначення вченими поняття «дистанційне навчання» як процесу

Прізвище вченого	Визначення поняття «дистанційне навчання»
1	2
Х. Коллінз [276]	Процес взаємодії викладача зі студентами шляхом використання комп'ютерних комунікацій
Л. Лебедик, В. Стрельников, М. Стрельников [99, с. 104]	Організація процесу навчання, коли його суб'єкти навчаються самостійно за розробленою педагогом програмою, який знаходиться віддалено від них у просторі чи в часі, однак може вести діалог із ними за допомогою відповідних засобів комунікації

Продовж. табл. 1.3

1	2
Ч. Ведемеєр [343]	Навчальний процес, у якому викладач знаходиться на відстані від студентів, а їх навчання відбувається за допомогою використання відповідних технічних засобів комунікації
М. Єлашкіна [57]	Спеціально організований, цілеспрямований, дистанційний від його учасників у часі та просторі процес, який реалізують за допомогою дистанційних освітніх технологій
М. Мохова [128]	Форма навчання, за якої всі або більшість навчальних процедур здійснюють із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у територіальній віддаленості викладача та студента
П. Резько [165]	Навчання, яке характеризується просторовою роздільністю, тобто коли педагог і здобувач перебувають на відстані один від одного
С. Мигович, Н. Тверезовська [122; 217]	Самостійне навчання студентів, віддалене в просторі та часі від викладача, де діалог між усіма суб'єктами освітнього процесу відбувається за допомогою засобів телекомунікацій
С. Сисоєва [183; 184]	Навчання на відстані, що здійснюють за допомогою сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій у реальному часі (чат, телефон, відеозв'язок тощо) або асинхронно (електронна пошта, телеконференція тощо)
О. Герасимчук [37]	Індивідуалізований процес передачі та засвоєння знань, умінь, навичок, який відбувається у спеціально створеному середовищі з використанням психолого-педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій, при цьому учасники навчання опосередковано віддалені один від одного
Ч. Мехротра, Д. Холлістер, Л. Макгаhey [312]	Навчання на відстані, у процесі якого для студентів забезпечують ефективний добір методів подачі матеріалу, вільний доступ до бібліотек та інші освітні можливості, якими користуються студенти очних відділень
О. Бондарева, О. Муковіз, Н. Панаріна [24; 129; 145]	Цілеспрямований, неперервний, систематичний, організований процес взаємодії викладача та студентів, які перебувають на відстані один від одного, що ґрунтується на використанні сучасних дистанційних, інформаційних і комунікаційних технологій

Закінч. табл. 1.3

1	2
Ч. Ведемейер, Р. Деллінг [204; 343]	Незалежне навчання на основі використання штучних і діалогічних освітніх засобів, причому роль містка між здобувачем і закладом освіти відіграє штучний носій-сигнал
О. Петерс [323]	Індустріалізоване й технологізоване навчання, у якому всі його компоненти (цілі, зміст, засоби, форми тощо) відрізняються від традиційних
О. Даниско, Л. Семеновська [48]	Цілеспрямований процес створення відповідного освітнього середовища, який включає в себе очне, дистанційне та електронне навчання, у якому взаємодія його учасників здійснюється шляхом інтеграції безпосереднього живого та опосередкованого спілкування синхронно й асинхронно

Як встановлено в процесі опрацювання наукової літератури, ученими запропоновано й інші трактування поняття «дистанційне навчання». Так, О. Полат під цим поняттям має на увазі «...систему з чітко визначеними компонентами» [153, с. 28]. На думку В. Кременя, дистанційне навчання є «...інструментом виконання сучасних завдань модернізації освіти та має великі перспективи» [89, с. 5].

О. Хуторський вважає, що під дистанційним навчанням слід розуміти електронний варіант денного або заочного навчання, що адаптує традиційні форми, методи, засоби навчання в телекомунікаційні, а завдяки цьому може виконувати різні специфічні завдання [241; 243]. К. Дулі, Л. Дулі та Дж. Лідер визначають дистанційне навчання як метод ефективно організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що реалізують на відстані від викладача [282].

А. Литвинов сприймає дистанційне навчання, як-от: навчання в тренді, що зорієнтоване на здобувачів вищої освіти; вид освітніх послуг, що прогресує в закладах освіти в усьому світі; форму та спосіб організації навчання, що характеризується застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями

відповідно до визначених державних стандартів освіти [102, с. 151–152]. У контексті порушеної проблеми дослідження цінність висловлених А. Литвиновим ідей полягає насамперед у тому, що автор вбачає перспективу та шляхи вдосконалення системи дистанційного навчання в Україні саме в упровадженні в процес навчання комп'ютерної й аудіовізуальної техніки [там само].

У процесі здійснення наукового пошуку значний інтерес викликали також ідеї І. Блощинського, відповідно до яких існує значна кількість визначень поняття «дистанційне навчання», що вказує на диверсифікацію підходів до його розуміння. Із-поміж широкого спектру представлення різних трактувань цієї дефініції дослідник виділив на основі врахування організації діяльності здобувача два основні підходи, які є кардинально протилежними [20, с. 20].

За І. Блощинським, прихильники першого підходу вважають, що студент є пасивною особою через відсутність організації його особистої освітньої діяльності. Це пояснюють тим, що він отримує від викладача готову навчальну інформацію, певні завдання, інструкції до їх виконання та надсилає виконану самостійну роботу викладачеві. У такому разі відбувається обмін інформацією між студентом і викладачем за допомогою засобів телекомунікацій або інформаційних мереж [там само].

Прибічники іншого підходу стверджують, що викладач, створюючи інтерактивне освітнє середовище шляхом інтеграції інформаційних технологій, у такий спосіб залучає студентів до активної взаємодії й тим самим підвищує продуктивність освітнього процесу. Із цього випливає, що індивідуальна навчальна діяльність студента теж є продуктивною. Ми приєднуємося до дослідників, які поділяють саме таку точку зору.

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що вчені висловлюють різні позиції щодо тлумачення суті дистанційного навчання. Проте об'єднувальною складовою в наведених визначеннях є те, що

здійснення цього навчання можливе лише за допомогою використання комп'ютерних технологій. Проаналізувавши різні позиції вчених щодо визначення поняття «дистанційне навчання», узагальнимо, що спільним для цих визначень є те, що:

- 1) дистанційне навчання передбачає взаємодію викладача та студента незалежно від місця їхнього знаходження та часу її реалізації, тобто це навчання на відстані, або віддалене;
- 2) воно включає в себе широке застосування різних технологій навчання (традиційних та інноваційних комп'ютерних);
- 3) зазначене навчання надає свободу вибору здобувачами навчальних дисциплін та рівня їх засвоєння;
- 4) воно відкриває можливості виконувати різні дидактичні завдання;
- 5) дистанційне навчання передбачає наявність самотійної роботи як обов'язкової складової дистанційного навчання.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури визначено, що в дослідженні *під дистанційним навчанням розуміємо універсальну форму навчання студентів, яка передбачає здійснення їхньої взаємодії з викладачами за допомогою широкого використання комп'ютерних технологій незалежно від місця знаходження кожного учасника та часу, що забезпечує самотійність кожного суб'єкта та гнучкість освітнього процесу.*

Необхідно також зауважити, що багатозначність поняття «дистанційне навчання» обумовило виникнення ситуації, коли в науковій літературі (насамперед англомовній) нарівні з указаним поняттям широко використовують й інші терміни, які вживають деякі науковці як його синоніми, зокрема такі: «відкрита освіта», «заочна освіта», «незалежна освіта», «зовнішня освіта», «віддалене навчання», «домашня освіта», «поширена форма освіти» тощо [20; 168]. Інші дослідники вважають, що вказані терміни є дійсно близькими за значенням, проте сприймати їх як синоніми некоректно.

Зазначимо, що наведений вище матеріал, у якому представлено аналіз різних підходів учених до визначення поняття «дистанційне навчання» та результати їх узагальнення, став теоретичною основою для переходу до з'ясування суті ключової для нашого дослідження дефініції «змішане навчання».

Як встановлено в процесі наукового пошуку, учені пропонують різні тлумачення цього поняття. Так, деякі автори розуміють під цим поняттям поєднання очної й дистанційної форми навчання студентів. Цю наукову позицію відображено в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Визначення науковцями поняття «змішаного навчання» як поєднання очної й дистанційної форми навчання студентів

Автор, джерело 1	Визначення поняття «змішане навчання» 2
А. Євсєєва [55]	Поєднання традиційного навчання з використанням технологій дистанційного навчання
М. Кадемія [73]	Поєднання e-learning з аудиторними заняттями за традиційною системою
Ч. Грехем [273]	Інтеграція традиційного й комп'ютерно-опосередкованого навчання в педагогічному середовищі
С. Вейбелзал, С. Моебз [314]	Поєднання традиційного спілкування з дистанційним в інтегрований навчальній діяльності
Н. Ломоносова [114]	Проведення в одному курсі навчальних занять за традиційною та дистанційною технологіями
А. Литвинов [102]	Поєднання онлайн та офлайн-навчання в єдиному процесі, що формує «навчальний досвід» студента та забезпечує самодостатній логічний курс
В. Олійник [139]	Поєднання навчання в аудиторії, дистанційного навчання й навчання студентів засобами мережі Інтернет
І. Бацуровська, Н. Болюбаш, Б. Коллінс, Н. Ручинська, М. Смирнова-Трибульська [23; 186; 276]	Поєднання традиційної системи навчання й сучасної цифрової освіти

У дослідженні з'ясовано, що в деяких наукових джерелах поняття «змішане навчання» трактують як відповідний підхід, технологію, підхід, процес, форму, систему викладання. Ці точки зору науковців відображено в таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

**Існуючі підходи науковців до визначення поняття
«змішане навчання»**

Автор, джерело	Визначення поняття «змішане навчання»
1	2
К. Бонк, Ч. Грехем [273]	Діапазон освітніх можливостей, що забезпечується комбінацією традиційного навчання, коли всі учасники освітнього процесу знаходяться поряд, «обличчя до обличчя», із навчанням, керованим електронними та комп'ютерними технологіями
Ч. Дзюбан, Дж. Гартмен, П. Москал [285]	Підхід, за якого відбувається ефективне поєднання активної роботи в аудиторії з технічними можливостями всесвітньої мережі Інтернет
М. Медведєва [121]	Система викладання, яка поєднує в собі очне й дистанційне навчання, а також самонавчання студентів, забезпечуючи взаємодію між педагогом, студентами й інтерактивними джерелами інформації, які функціонують у постійній взаємодії один із одним, утворюючи єдине ціле
А. Стрюк, Ю. Триус, В. Кухаренко [91; 213; 214; 215; 235; 236]	Процес навчання, під час якого відбувається здобуття студентами знань, умінь і навичок на основі інтеграції їхньої аудиторної й позааудиторної навчальної діяльності, яка передбачає використання та взаємне доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного й мобільного навчання за наявності самоконтролю здобувачів за часом, місцем, маршрутами й темпом навчання
Б. Беседін, Г. Вагнер [14]	Форма навчання, за якої знання подають на самостійне вивчення й очне з педагогом, тобто змішане навчання – це навчання в аудиторії + технології
Р. Гуревич, М. Кадемія, Л. Шевченко [43]	Інтеграція навчання в групі й самостійного навчання студентів, що здійснюють як в аудиторіях, так і в режимі онлайн

Продовж. табл. 1.5

1	2
Ю. Богачков, В. Биков, О. Буров, І. Іванюк, О. Конещинська, А. Манако, В. Олійник, О. Пінчук, П. Ухань [82; 139; 141; 151]	Використання широкого спектру засобів інформаційно-комунікативних технологій, хмарних сервісів, освітніх платформ, які є доступними для всіх учасників освітнього процесу, що забезпечує створення оптимальних умов для покращення інформаційно-ресурсного забезпечення для оволодіння студентами змісту освіти в процесі навчання, розширення спектру навчальних засобів і педагогічних технологій, які можна ефективно застосовувати в освітньому процесі, причому заняття передбачають очні зустрічі в аудиторії та форми дистанційного навчання
М. Мохова [128]	Форма навчання, у процесі якої подача навчального матеріалу відбувається шляхом самостійного вивчення студентами дистанційного курсу, тоді як закріплення матеріалу – у режимі зустрічі з викладачем
О. Коротун, О. Кривонос [86]	Освітня концепція, у межах якої здобувач отримує знання й самостійно (онлайн), й очно (офлайн); поєднання традиційної системи навчання й сучасної цифрової освіти
А. Андрєєва, М. Гозалова, Є. Лосєва [4]	Забезпечення оптимального поєднання способів донесення навчального матеріалу, організації освітнього процесу й застосування раціональних змішаних форм і методів навчання
Ю. Капустін [74]	Специфічна форма процесу навчання, що оптимально сполучає найбільш ефективні сторони традиційного та дистанційного навчання; цілеспрямований, організований та інтерактивний процес взаємодії всіх його учасників із засобами навчання, причому учасники освітнього процесу мають бути інваріативно розташовані в просторі та часі
Г. Ткачук [226]	Цілеспрямований процес передачі й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, заснований на поєднанні технологій традиційного, комп'ютерно зорієнтованого, дистанційного та мобільно зорієнтованого навчання
М. Мохова, О. Коротун, О. Кривонос [49; 85; 86; 128]	Освітня концепція, у межах якої здобувач отримує знання і самостійно (онлайн), і очно (офлайн)

Закінч. табл. 1.5

1	2
Л. Бондаренко, С. Касьян, Л. Ляхоцька, В. Олійник [223]	Не просто механічне додавання до традиційних сучасних інтерактивних технологій, а забезпечення якісно нового підходу до здійснення процесу навчання, який має кардинально трансформувати його структуру та зміст, змінювати традиційні ролі викладача та здобувача освіти, а водночас і власне освітнє середовище
Б. Беседін, Г. Вагнер, Ю. Капустін, М. Медведєва [14; 74; 121]	Система викладання, що поєднує в собі очне й дистанційне навчання, а також самонавчання студентів, забезпечуючи взаємодію між педагогом, студентами та інтерактивними джерелами інформації
О. Даниско, Г. Ткачук, В. Кухаренко, Л. Семеновська, А. Стрюк, Ю. Триус [48; 84; 95; 96; 213; 214; 215; 226; 233; 235]	Цілеспрямований процес передачі й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, заснований на поєднанні технологій традиційного, електронного, дистанційного й мобільного навчання при наявності самоконтролю здобувачів за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання

Зазначимо, що в документі Міністерства освіти і науки України «Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти» [166] змішане навчання розглянуто як підхід, педагогічна та технологічна модель, методика, яка поруч із онлайн-технологіями спирається на безпосередню взаємодію між викладачами та студентами в аудиторії [166].

Варто зауважити, що М. Медведєва серед широкого представлення вченими різних визначень дефініції «змішане навчання», які мають дескриптивний характер, виділила два основні підходи щодо його трактування. За висновками дослідниці, прихильники першого підходу зводять змішане навчання до сукупності різних навчальних курсів, які передбачають використання методів активного навчання в процесі освітньої діяльності. Відповідно до другого виділеного науковицею підходу, змішане

навчання являє собою відповідну модель, що вимагає використання в очному навчанні інформаційно-освітніх засобів з елементами асинхронного й синхронного дистанційного навчання [121, с. 12].

Отже, аналіз наукової літератури засвідчує наявність широкого діапазону визначень науковцями поняття «змішаного навчання». Зокрема, у різних наукових джерелах це поняття трактують, як: науковий підхід, процес, освітню концепцію, технологію, форму, систему викладання тощо. Але ключовим моментом у цих трактуваннях залишається раціональна комбінація традиційних та онлайн-технологій. Як свідчать наведені визначення вказаного поняття, з одного боку, вони мають значні відмінності, з іншого – їх аналіз дає підстави стверджувати, що ці визначення суттєво не суперечать один одному.

За Г. Ткачук, змішаному навчанню притаманні такі важливі характеристики, як конструктивізм і коннективізм. Авторка також підкреслює, що реалізація змішаного навчання вимагає оптимального поєднання різних форм навчальної діяльності здобувачів: індивідуальної, групової, колективної й самостійної роботи, – кожна з яких, у свою чергу, має включати різні види навчальної діяльності здобувачів [229, с. 90].

Під час проведення дослідження було враховано теоретичні ідеї М. Дрісколл, у яких висвітлено різні підходи до розуміння змішаного навчання, що дало змогу суттєво розширити його зміст в аспекті технологічного забезпечення цього процесу. Як стверджує авторка, під змішаним навчанням в науковій літературі розуміють:

- досягнення мети навчання шляхом поєднання різних режимів його реалізації (аудіо, відео, «віртуальний клас» тощо);
- отримання бажаного результату завдяки поєднанню й реалізації різних педагогічних концепцій;
- інтеграцію різних технічних і технологічних засобів навчання;

- поєднання мультимедійних і традиційних технологій навчання [283; 303].

Авторській позиції також імпонує сформульовані К. Максвелом погляди про такі характерні ознаки та можливості змішаного навчання:

- будь-яка освітня програма може бути частково реалізована засобами онлайн-навчання;
- онлайн-навчання передбачає зрушення вперед його суб'єктів шляхом переходу від викладача до веб-контенту;
- обов'язкова наявність місця для навчання для проведення занять згідно з розкладом у форматі офлайн;
- інтеграція онлайн-компонентів і компонентів очного навчання в одному курсі;
- поєднання різних технологій навчання [310].

Під час проведення дослідження в пригоді також стали висновки Н. Ломоносової про необхідність упроваджувати за змішаної форми навчання електронні освітні ресурси, оскільки це забезпечить процес формування необхідних компетентностей студентів. При цьому електронні освітні ресурси мають включати різні засоби навчання. Важливим аспектом змішаного навчання є також те, що в межах вивчення одного навчального курсу заняття проводять як за традиційною технологією (лекції, лабораторні роботи, підсумковий контроль), так і за дистанційною формою (семінари, консультації, тестування, самостійна робота). Тому важливо забезпечити оптимальне поєднання обсягу аудиторної роботи з дистанційним навчанням на основі врахування наявних часових ресурсів [114, с. 25].

Крім того, на думку Н. Ломоносової, у генезисі змішаного навчання проявляються дві протилежні тенденції: з одного боку, недостатність «e-learning» для будь-яких освітніх ситуацій, а з іншого – тяжіння навіть традиційних методів до інноваційних процесів [114, с. 25]. Оскільки швидка цифровізація освітнього процесу спонукає викладачів обирати змішаний

формат навчання, саме друга з виявлених тенденцій набуває сьогодні особливого значення.

Як встановлено в дослідженні, В. Олійник вважає оптимальною ситуацією для реалізації змішаного навчання таку, коли воно об'єднує в собі періодичне відвідування студентами аудиторії, отримання ними завдань із відповідним спрямуванням їх на певний формат виконання (онлайн-платформа, хмарний сервіс, медіатека тощо), обов'язкову дистанційну групову чи індивідуальну роботу майбутніх фахівців, а також перевірку у форматі онлайн чи офлайн виконаних ними завдань [139; 149]. У світлі цього вирішальну роль відведено викладачу, який має розробити навчальний курс, грамотно розподілити дидактичний матеріал і підібрати для його засвоєння оптимальні методи й форми навчання, організувати індивідуальне консультування студентів, перевірку виконаних ними завдань, а також здійснювати управління освітнім процесом і контроль за його перебігом та отриманими результатами.

Продовжуючи розвивати наведені вище ідеї, А. Литвинов наголошує на тому, що провадження змішаного навчання студентів у вищій школі має включати:

- для вивчення майбутніми фахівцями частини навчального курсу проведення активних занять у фізичному освітньому просторі, тобто в офлайн форматі, де буде відбуватися закріплення ними знань на практиці, обмін досвідом, що забезпечить соціально-адаптаційний аспект освітнього процесу;
- вивчення студентами певної частини курсу в режимі онлайн із самостійним контролем часу, місця, ритму й послідовності виконання завдань;
- забезпечення логічного поєднання різних форматів навчання як запоруки досягнення здобувачами успішного результату цього процесу у формі його інтегрованого досвіду [102, с. 134–135].

У контексті порушеної проблеми дослідження заслуговують на увагу результати наукових розвідок А. Фандєєвої. Зокрема, цією науковицею було

проведено опитування викладачів (понад 750 осіб) різних закладів вищої освіти на предмет визначення ними суті змішаного навчання. За результатами опрацювання отриманих даних цього опитування, майже половина (49 %) педагогів вважають, що змішане навчання являє собою поєднання традиційного й електронного навчання в освітній програмі; 23 % респондентів схиляються до думки, що цю дефініцію слід тлумачити як стратегічний підхід, у межах якого використовують широкий спектр різних освітніх ініціатив; 21 % опитаних викладачів стверджують, що під змішаним навчанням треба розуміти навчальну діяльність, яка містить низку форматів та медіа; 7 % учасників опитування запропонували інші тлумачення зазначеного поняття. На підставі узагальнення отриманих результатів опитування А. Фандєєва дійшла висновку, що під поняттям «змішане навчання» доцільно розуміти освітню концепцію, яка дає змогу оптимально поєднати між собою традиційну (очне навчання під керівництвом викладача) і цифрову освіту (самостійне навчання студентів у режимі онлайн) [238].

Як стверджує М. Кондакова, змішане навчання виступає руйнівною технологією для традиційного навчання через те, що воно набуває персоналізованого характеру й орієнтоване на здобувача, а головне – забезпечує відхід від традиційного навчання [81, с. 57]. Проте разом із тим авторка визначає й позитивні риси персоналізації процесу навчання студента, а саме такі:

- доступність і гнучкість процесу навчання;
- можливість обрання оптимального темпу й ритму навчання;
- урахування індивідуальних потреб здобувачів освіти;
- стимулювання й підвищення їхньої мотивації;
- зміна ролі викладача: від транслятора інформації – до керівника інтерактивної взаємодії – до помічника (консультанта) студента [там само].

Схожі ідеї висловлюють і деякі інші науковців (Н. Болюбаш, І. Бацуровська, Н. Болюбаш, Б. Коллінс, М. Кондакова, К. Крістенсен,

Н. Ручинська Є. Смирнова-Трибульська, Х. Стейкер, А. Фоміна, М. Хорн), які сприймають змішане навчання як гібридне новоутворення, що стало руйнівним явищем для традиційного навчання [23; 117; 186; 187; 239; 276; 305; 330; 340]. Отже, ці автори ототожнюють змішане навчання з гібридним. Зокрема, у зарубіжній науковій літературі (К. Крістенсен, М. Хорн, Х. Стейкер [117] та інші) уточнено, що «гібрид» у галузі освіти розуміють як комбінацію старої технології з новою проривною, які являють собою стійке новоутворення порівняно зі старою технологією. У світлі цього гібридним освітнім інноваціям (новоутворенням) притаманні такі характерні ознаки:

- поєднання старих та інноваційних технологій;
- спрямованість на безальтернативність результату;
- наявність вищої результативності навчання, ніж за його попередньої (існуючої) моделі;
- доступність для здобування й реалізації.

На підставі вищевикладеного автори уточнюють, що гібридна форма є спробою представити «краще з обох світів» (старої й нової моделі навчання), що дає змогу поєднати переваги традиційного навчання з онлайн-навчанням [117, с. 3].

Зауважимо, що деякі підходи вчених щодо визначення поняття саме «гібридне навчання» представлено в таблиці 1.6.

Таблиця 1.6

Визначення науковцями поняття «гібридне навчання»

Автор, джерело	Визначення поняття змішаного навчання
1	2
І. Бацуровська, Н. Ручинська, М. Смирнова-Трибульська [186]	Навчання, що передбачає інтеграцію очного й дистанційного навчання

Продовж. табл. 1.6

1	2
Н. Болюбаш [23]	Поєднання дистанційного, електронного, мережевого навчання з традиційною очною та заочною формами
С. Доценко, В. Лебедєва, В. Москаленко, Є. Підчасов, А. Прокопенко [222]	Навчання, у якому значна частина традиційного навчання замінена онлайн навчальною діяльністю, тобто передбачає поєднання формальних засобів навчання (робота в аудиторіях) з інноваційними електронними формами (платформи, Інтернет-конференції тощо)
Б. Коллінс [276]	Гібрид традиційного очного навчання й онлайн-навчання, у якому заняття проводять в аудиторії та за її межами, а онлайн-складова стає природним розширенням традиційного аудиторного навчання

Зазначимо, що на сайті Консорціуму Слоуна, на якому представлено матеріали однієї з найбільш великих у світі щорічних конференцій, присвячених онлайн-навчанню, змішане (гібридне) навчання визначено як навчання, що поєднує заплановані традиційні (очні) й онлайн-заняття [56].

Отже, розглядаючи поняття «змішаного навчання» та «гібридного навчання» як синонімічні, вищевказані автори вбачають поєднання або інтеграцію очного (традиційного, аудиторного) та онлайн (дистанційного, мережевого, електронного) навчання, що суттєво не відрізняє цей підхід від попереднього. Варто також зауважити, що Н. Болюбаш узагалі вважає синонімічними такі поняття, як змішане, комбіноване та гібридне навчання [23, с. 4].

Для кращого розуміння надалі суті понять «дистанційне навчання» та «змішане навчання» вважаємо доречним також розкрити суть інших альтернативних понять, які за сенсом тісно пов'язані з названими формами навчання й теж передбачають використання комп'ютерних і, зокрема, онлайн-технологій. Автори деяких наукових джерел наведені нижче поняття сприймають навіть як синонімічні, проте ми вважаємо, що тлумачення цих термінів все-таки має певні особливості й відмінності. Характерні ознаки деяких із цих понять відображено в таблиці 1.7.

Таблиця 1.7

**Характерні ознаки альтернативних видів навчання для
дистанційного та змішаного навчання**

Автор, джерело	Різновиди термінів	Характерні ознаки альтернативного виду навчання
1	2	3
А. Кірквуд [303]	«Незалежна освіта» (independent education)	Відсутність усіх перешкод для самостійного навчання незалежно від відстані, фаху та віку здобувача
В. Гуревич, М. Кадемія, Л. Шевченко [43]	«Мобільне навчання» (mobile learning)	Передавання знань на мобільний пристрій із використанням WAP або GPRS технологій із метою зробити процес навчання гнучким, доступним і персоналізованим
О. Сімпсон [329]	«Відкрите навчання» (open learning)	Надання здобувачам свободи вибору спеціальності, терміну й форми навчання, його фінансування
Н. Житеньова [69]	«Мобільне навчання» (mobile learning)	Навчання, яке відбувається незалежно від місцезнаходження із залученням портативних технологій
Дж. Селмон [327]	Навчання дорослих (adult learning)	Навчання дорослих людей будь-якого віку на основі врахування їхніх освітніх потреб
Т. Андерсон Д. Харрісон [291]	Студенто- центроване навчання (student- centered education)	Навчання, що передбачає забезпечення індивідуальних потреб і свободи реалізації особистісного потенціалу кожного студента
Дж. Вердуїн [341]	Відкритий і вільний доступ до освіти для всіх (open and free access to for all)	Можливість вступу абітурієнтів на основі відсутності будь-яких вступних вимог

Закінч. табл. 1.7

1	2	3
Дж. Даніель [278]	Домашня освіта (home education)	Самокероване самостійне навчання студентів
К. Бугайчук, С. Єрошкін [27; 58]	«Електронне навчання» (e-learning)	Навчання за допомогою електронних пристроїв, де вся інформація представлена в електронному вигляді не лише в академічному, але й у корпоративному секторі, а умовами його реалізації є відповідна матеріально-технічна база та навчально-методичне забезпечення
В. Гуревич, М. Кадемія, Л. Шевченко [42; 72]		Використання в процесі навчання мережі Інтернет чи інших електронних мереж, що забезпечує можливість швидкого завантаження збереження, оновлення й поширення (розповсюдження) різних інформаційних, зокрема освітніх, ресурсів; здійснення експертизи задля збагачення освітнього середовища; надання й удосконалення навчальних курсів; реалізації освітніх доробок і рішень, що виходять за межі традиційної парадигми викладання й навчання; комбінування з традиційними або іншими методами та стилями викладання шляхом так званого змішаного або «гібридного» навчання
Б. Бакер [262]		Навчання, кероване комп'ютером
Дж. Даніель [278]	Гнучка система освіти (flexible education)	Задоволення потреб студента в здобутті обраного фаху на основі засвоєння індивідуального обсягу освіти та вибору оптимального для нього темпу й терміну навчання, способів спілкування з викладачами
О. Петерс [323]	Зовнішня освіта (External education)	Позааудиторне самостійне навчання студентів

Розглядаючи змішане навчання, що виникло як нова парадигма освіти після та поруч із розвитком дистанційного навчання, можна також виокремити чимало інших інноваційних понять-еквівалентів, які використовують у зарубіжній і вітчизняній науковій літературі. Зокрема, у науковій літературі застосовують такі поняття: «викладання на відстані» («teaching at a distance»); «діалогове навчання» («dialogue learning»); «ресурсно-орієнтоване навчання» («resource-based learning»); «мережеве навчання» («network learning»); «безперервне навчання» («continuous learning»); «навчання протягом усього життя» («life-long learning»), «віртуальне навчання» («virtual learning»), «гнучке навчання» («flexible learning»), «Веб-навчання/тренінг» («Web-based learning/training»), «комп'ютерне навчання» («computer-based learning»), «Інтернет-навчання/тренінг» («Internet-learning/training») тощо. Проте в більшості випадків автори не пропонують чіткого визначення цих понять, обмежуючись тільки констатацією того факту, що всі ці форми навчання передбачають використання онлайн-технологій.

Водночас слід уточнити, що якщо раніше науковці всі вищеназвані поняття широко використовували у своїх працях, то після опублікування 2006 р. «Довідника змішаного навчання: глобальні перспективи, зразки» [274] К. Бонка та Ч. Грехема поняття «змішане навчання» стійко закріпилося в науковій літературі та посіло провідне місце серед інших наукових категорій.

Отже, у процесі наукових розвідок з'ясовано, що вчені пропонують різні тлумачення поняття «змішане навчання». Проте характерною ознакою кожного з цих тлумачень є те, що воно передбачає зміну в стратегії організації навчання, а також вимагає від педагога здатності ефективно й раціонально поєднувати форми та методи навчання відповідно до сформульованої мети і завдань, визначеного змісту навчальної дисципліни чи освітнього компонента.

На основі врахування різних точок науковців уточнено, що *змішане навчання являє собою упорядковану взаємодію викладачів та студентів, яка*

спрямовується на досягнення сформульованих завдань освіти та передбачає оптимальне поєднання навчальної діяльності її суб'єктів у режимі онлайн та офлайн, а також змістове наповнення структурних компонентів цього процесу.

1.3 Класифікації основних моделей змішаного навчання

Як було з'ясовано на основі аналізу наукової літератури, слово «модель» (англ. – *modele*, лат. – *modulus*, франц. – *modele*) має значення міри, мірила, зразка, взірця, пристрою, еталону, макету. Моделлю також називають будь-яке зображення або образ явища, об'єкта, системи, процесу. Наприклад, він може бути фізичний або математичний, розумовий або умовний, може бути у вигляді схеми або карти, плану або графіку. Розглядаючи модель у широкому значенні, прийнято трактувати її як «аналог» об'єкту, явища, процесу [43, с. 124]. У цьому плані цілком поділяємо думку В. Бикова, який під моделлю розуміє подання системи (аналогу, замітника), що забезпечує реалізацію мети та завдань спроектованої системи [15, с. 218], тобто штучну систему елементів, яка з певною чіткістю відображає суттєві зв'язки, властивості, сторони досліджуваного об'єкта.

Зокрема, С. Гончаренко різновидом моделі вважає навчальні посібники, які містять певні умовні образи (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), що «зберігає зовнішню схожість і пропорції частин за певної схематизації й умовності засобів зображення» [41, с. 213]. При цьому залежно від зображуваних об'єктів виокремлюють різні види моделей навчання: анатомічні, будівельні, технічні, математичні тощо [там само].

В. Штофф визначає модель як «уявну або матеріально реалізовану систему, що, відображаючи й відтворюючи об'єкт, здатна заміщати його так, що її вивчення надає нову інформацію про цей об'єкт» [257, с. 19]. На думку

автора, модель є чимось загальним, що охоплює багато окремих випадків та узагальнює їх [там само].

Як уважають Р. Гуревич, М. Кадемія та Л. Шевченко, термін «моделювання» тлумачать із двох основних ракурсів: теорії та об'єкта. За їхніми висновками, оскільки модель (педагогічну, психологічну, комунікаційну) можна науково пояснити й обґрунтувати, вона є етапом створення теорії [43, с. 68].

У науковій літературі також зазначено, що організація змішаного навчання відбувається за допомогою використання численної кількості різних засобів його здійснення та способів безпосередньої роботи з комп'ютером, а також передбачає застосування різних моделей реалізації цього процесу. При цьому виокремлюють моделі різних типів: прості та складні, популярні й руйнівні, віртуальні (абстрактні, уявні) й реальні тощо. На основі вивчення наукових праць зарубіжних учених з'ясовано, що загалом виокремлено значну кількість моделей змішаного навчання, проте, за результатами досліджень, не всім властива висока ефективність [218, с. 123].

Уточнимо, що моделі змішаного навчання тісно пов'язані з моделями дистанційного навчання та є їх модифікацією. Доцільно також нагадати, що дистанційне навчання виникло в розвинених західних країнах, тому моделі змішаного навчання, які впроваджуються в останні роки у вітчизняну вищу школу, пройшли достатньо тривалу апробацію в зарубіжних закладах вищої освіти.

Як з'ясовано в дослідженні, у науковій літературі за різними ознаками пропонують різні класифікації моделей змішаного навчання студентів у закладах вищої освіти.

Так, за пропорцією поєднання різноманітних традиційних методів, форм, засобів навчання й нових інформаційних технологій виокремлюють такі моделі навчання: інтегративна, мережева, кейс-технологічна, модель інтерактивного телебачення. Розглянемо їх докладніше.

Інтегративна модель поєднує очні й дистанційні методи та форми навчання. Використання сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі створює нові можливості для забезпечення диференціації навчання його суб'єктів з урахуванням індивідуальних інтересів, здібностей і можливостей кожного з них. Унаслідок цього, з одного боку, відбувається реорганізація освітнього процесу в аудиторії, проте лекційні, семінарські, лабораторні та практичні роботи проводять в аудиторіях під керівництвом викладача, а з іншого боку – контроль за результатами самостійної навчальної та дослідницької роботи студентів, а також індивідуальні консультації викладачі проводять у віртуальному режимі, тобто для цього використовують дистанційні форми навчання. Наприклад, таку модель дистанційного навчання реалізують у Стенфордському університеті в США, де студентам пропонують різні елективні навчальні курси, які передбачають читання професором циклу лекцій з обраного студентами курсу.

Водночас майбутні фахівці мають можливість прослухати потрібні їм лекції на CD-дисках чи побачити їх на слайдах (для цього застосовують вмонтований відеокліп). Після ознайомлення з текстом лекцій студенти повинні самостійно опрацювати значний обсяг додаткової літератури, розміщеної на сайті Стенфордського університету. Крім того, вони можуть отримати за необхідності індивідуальну консультацію викладачів і попрацювати раз на місяць в чаті, де учасники освітнього процесу спільно обговорюють визначені навчальні питання. Професори університету також проводять зі студентами очні семінари, на яких обговорюють відповідні питання. Доцільно зазначити, що найбільше складні теми навчального курсу обговорюють на очних заняттях, менш складні питання вивчають у дистанційному режимі.

Мережеву модель навчання застосовують, коли студент перебуває на далекій відстані від закладу вищої освіти. У цьому випадку зміст навчального матеріалу структурують у такий спосіб, щоб максимально використати

можливості різних інформаційних і телекомунікаційних технологій з урахуванням специфіки сприйняття інформації в різноманітних її видах (звуковий, графічний, текстовий), а також психофізіологічні аспекти, пов'язані зі сприйняттям людиною інформації в умовах віртуального середовища, що має такі основні характеристики: вторинність порівняно з традиційним освітнім середовищем, інтерактивність, автономність, попередня невизначеність для учасників взаємодії; унікальність для кожного її виду тощо.

Кейс-технологічна модель навчання вимагає інтеграції засобів Інтернету та кейс-технології. Як відомо, кейс-технологія передбачає надання студентам нових інформаційно-освітніх ресурсів у формі кейсу, тобто спеціалізованих навчальних комплексів із завданнями, які треба самостійно виконати, а також методичні рекомендації щодо їх виконання. Робота над кейсом, як правило, включає проведення колективних і групових обговорень, форма і час яких попередньо відображені на сайті закладу, роботу в малих групах, що може бути спрямована на створення проєкту, написання реферату чи доповіді, підготовки до дискусії тощо. Важливо зауважити, що кейс-технологія також передбачає надання відповідного інформаційно-методичного забезпечення до кейсу, зокрема посилання на існуючі віртуальні бібліотеки чи спеціально створені для певного курсу мультимедіа, бази даних тощо. Доречно також підкреслити, що взаємодія між учасниками освітнього процесу відбувається як на основі використання послуг Інтернет-технологій, так і в очному режимі.

Модель інтерактивного телебачення передбачає ведення комп'ютерних відеоконференцій. Ця модель є достатньо складною за реалізацією, оскільки вона вимагає врахування особливостей здійснення відеозв'язку, розроблення сценарію кожного заняття, у якому треба відобразити активну участь усіх учасників освітнього процесу, а також створення необхідних завдань для самостійної роботи чи творчої дискусії, різного виду додаткових матеріалів [118; 146; 231; 313].

Як визначено в дослідженні, за кількістю закладів освіти, які спільно беруть участь у реалізації змішаного чи дистанційного навчання, виокремлено такі моделі:

1) *модель дистанційного навчання на базі одного університету з наявністю в ньому класичної очної освіти.* Такий заклад, як правило, має висококваліфікований професорсько-викладацький склад і значний науковий потенціал, що дозволяє проєктувати та створювати в цьому закладі різні навчальні курси на базі використання сучасних ІКТ, зокрема мультимедіа- й гіпермедіатехнології. У такому закладі також широко впроваджують кейс-технології, які передбачають використання різних друкованих посібників та інших дидактичних матеріалів, аудіо- та відеокaset, а також сучасних комунікаційних засобів. Зокрема, така модель організації дистанційної освіти функціонує в багатьох провідних університетах світу, наприклад Оксфордському й Кембриджському – в Англії, Шеффілдському університеті – у Шотландії, Відкритому університеті – у Туреччині тощо;

2) *модель дистанційного навчання, в основу якої покладено ідею про співробітництво декількох закладів вищої освіти.* Так, у межах цієї моделі викладачі декількох закладів беруть участь у проєктуванні та створенні електронних освітніх курсів, а потім використовують їх у своїй педагогічній роботі. Такий підхід дає змогу не тільки інтегрувати інтелектуальний потенціал багатьох фахівців в одній чи різних наукових галузях, що забезпечує високу якість розробленої освітньої продукції, але й знизити вартість розроблення дистанційного курсу для кожного закладу. Варто також уточнити, що така співпраця між науковцями може здійснюватися як на національному, так і на міжнародному рівні. Прикладом реалізації такої моделі дистанційного навчання можна назвати Північні коледжі в Англії, консорціум дев'яти традиційних університетів відкритого навчання в Австралії, Балтійський університет у Швеції, який об'єднує понад п'ятдесят університетів балтійського регіону тощо;

3) *модель навчання в університетах, які були спеціально створені з метою здійснення дистанційної освіти.* Основою навчання в таких закладах є цілеспрямована активна самостійна робота студентів із запропонованими навчальними посібниками та спеціальною літературою, записами на аудіо- та відеокасетах, комп'ютеризованими курсами тощо. Крім того, в освітньому процесі широко застосовують комп'ютерні телеконференції, введення яких у цей процес спричинили суттєві зміни в навчальних планах і власне процесі навчання. Зокрема, таку модель організації дистанційного навчання застосовують у Відкритому університеті у Великій Британії, Мадридському університеті дистанційної освіти в Іспанії, Голландському відкритому університеті тощо [36; 165].

У наукових працях деяких авторів (О. Полат, І. Романенко, В. Калачова, Д. Сумцов, О. Сук [50; 132; 134; 153] та інші) наведено дещо схожу класифікацію моделей дистанційного й змішаного навчання з точки зору організаційно-методичного підходу. Ця класифікація включає такі моделі:

1) *екстернатна модель*, що дає змогу отримувати вищу освіту студентам, які не можуть відвідувати вищу школу й навчатися на денній формі навчання, тому основним завданням зазначеної моделі є забезпечення педагогічного супроводу здобувачів та проведення іспитів для одержання документу про здобуття вищої освіти;

2) *університетська модель*, що забезпечує навчання студентів на відстані на базі одного університету. В основу функціонування цієї моделі, яку впроваджено в багатьох провідних університетах світу, покладено CASE-технологію, реалізація якої передбачає використання ІКТ, комп'ютерні комунікації, аудіо- і відеоконференції, а також друковані посібники;

3) *модель співробітництва закладів освіти*, що передбачає надання можливості громадянам однієї держави отримати ще одну вищу освіту в університетах-партнерах багатьох інших держав. При цьому педагогічна взаємодія студентів з тьютором відбувається в режимах як онлайн, так

і офлайн. У такому випадку потрібну інформацію записують в оперативну пам'ять сервера й після оброблення викладачем відправляють мережею студентам. Чільне місце в реалізації такої моделі навчання займають електронна пошта, телебачення, радіо, аудіо- і відеозаписи, комп'ютерні програми, електронні підручники. Важливо підкреслити, що для підвищення ефективності освітнього процесу передбачається не тільки забезпечувати якісне застосування всіх засобів дистанційного навчання й надання електронного навчального контенту, але й дублювання для студентів усіх дидактичних матеріалів у друкованому вигляді. Перевагою цієї моделі є доступність, гнучкість і знижена вартість навчання;

4) *автономна модель навчання* (автономна навчальна система), що вимагає розроблення для конкретного закладу вищої освіти необхідного програмного забезпечення на основі обов'язкового врахування специфіки підготовки фахівців відповідно до існуючих у цьому ЗВО спеціальностей. Основою для реалізації зазначеної моделі є самостійна робота студентів із навчальними посібниками, спеціальною літературою, записами на аудіо- і відеокасетах, комп'ютерними програмами, телебаченням, радіопрограмами, а також додатковими друкованими посібниками. Модель містить такий обов'язковий компонент, як моніторинг якості засвоєння знань на всіх етапах навчання. Його реалізують за допомогою застосування різних типів тестових завдань, здійснення оперативного, екзаменаційного й екстерн-тестування;

5) *модель неформального навчання*, яка передбачає видання слухачам не диплому про здобуття вищої освіти, а лише сертифікату про підвищення знань, рівня кваліфікації в конкретній предметній галузі. Таку модель дистанційного навчання застосовують і сьогодні активно розвивають не лише в межах національних систем освіти, але й на базі численних комерційних компаній;

6) *модель інтегрованого навчання*, що передбачає використання модульних навчаючих програм із урахуванням можливості комп'ютерної

графіки, відео, аудіо, анімації. У такому випадку процес надбання студентами знань стає більше цікавим, доступним і результативним [50; 133; 153].

Як з'ясовано, в організації освітнього процесу виокремлюють дві моделі дистанційного навчання. Так, перша із цих дидактичних моделей – технологічна – зародилась у Відкритому університеті Великої Британії, тому вона отримала назву британської, або європейської. Ця модель характеризується такими особливостями:

- прояв студентами самостійності та свідомої мотивації;
- використання нетрадиційних освітніх технологій;
- зміна ролі викладача з організатора освітнього процесу на тьютора, який забезпечує супровід процесу навчання студентів, а тому він має оволодіти необхідними для цього спеціальними вміннями й навичками;
- реалізація індивідуалізованого підходу до процесу навчання студентів;
- орієнтація передусім на навчання дорослого контингенту, середній вік яких наближується до 34 років;
- зручність для людей здобувати вищу освіту без відриву від основної професійної діяльності;
- висока ефективність навчання внаслідок його практико зорієнтованої спрямованості;
- реалізація навчання відповідно до принципу незалежності, що втілюється в такому гаслі: «Anyone, Anytime, Anywhere» («Будь-хто, будь-коли, будь-де»);
- відсутність у студентів потреби щодо забезпечення складної мережі зв'язку;
- еквівалентність отриманої освіти очній класичній освіті;
- забезпечення високого рівня якості підготовки майбутніх фахівців [139; 150; 170; 202].

Друга модель – американська (трансляційна) – має такі характерні ознаки:

- надання можливості доступу до навчальної інформації (лекцій, доповідей, семінарів, конференцій) широкому колу студентської аудиторії;
- залучення студентів до різних освітніх подій, у яких беруть участь провідні вчені та відомі лектори;
- потреба в наявності коштовного технічного обладнання й комунікативної мережі, що забезпечує зв'язок між учасниками освітнього процесу;
- приділення значної уваги як якості, так й ефективності процесу навчання студентів [139; 150; 170; 202].

Як з'ясовано, існують принципові відмінності між вищевказаною й попередньою (технологічною) моделлю. Так, британська (технологічна) модель передбачає здійснення асинхронної й індивідуальної взаємодії учасників освітнього процесу, у той час як в основу функціонування американської моделі навчання покладено синхронну та групову взаємодію [там само].

Варто також зауважити, що в іншому науковому джерелі за формою технічного оснащення освітнього процесу в університетах США виокремлено такі три моделі дистанційного та змішаного навчання:

1) *сегментна модель*, що передбачає впровадження програм дистанційного навчання в навчальні плани традиційних закладів освіти для забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Наприклад, такі моделі дистанційного навчання реалізують в Університеті Штата Іллінойс, Університеті Штата Меріленд тощо;

2) *бінарна модель*, коли комерційні провайдери дистанційного навчання співпрацюють із закладами вищої освіти та надають свої веб-платформи для студентів як споживачів дистанційних курсів. Крім того, комерційні провайдери також забезпечують технічну підтримку цим закладам

та іноді навіть розробляють для них потрібний контент (зміст) курсу. Уточнимо, що найбільше відомими комерційними провайдерами в цьому плані є Web CT, Blackboard, які співпрацюють із понад 100 американськими закладами освіти з питання розроблення програм дистанційного навчання;

3) *віртуально-університетська модель* дистанційного навчання, коли самі віртуальні університети є провайдерами програм дистанційного навчання на національному рівні. Серед найбільше відомих таких віртуальних університетів слід назвати такі, як Phoenix, Western Governors University тощо [118, с. 189–191].

Залежно від способу комунікації (причому без урахування мети і завдань навчання, його кадрового й матеріально-технічного забезпечення), В. Снегурова виокремлює такі модифіковані моделі навчання студентів для вивчення різних дисциплін:

- навчання без взаємодії з педагогом;
- вивчення предметів дистанційно в режимі асинхронної взаємодії учасників освітнього процесу;
- вивчення предметів на основі синхронних індивідуальних консультацій;
- навчання в режимі змішаної синхронної та асинхронної взаємодії;
- навчання в режимі синхронної взаємодії [188, с. 106–107].

С. Дерба розробила класифікацію моделей навчання, в основу якої покладено характер взаємодії учасників освітнього процесу. На цій підставі авторка виділяє:

- *дистанційну* форму навчання в чистому вигляді (усі види навчання відбуваються лише дистанційно);
- *дистанційно-очну* форму навчання (в основному дисципліну вивчають у традиційному форматі, але передбачено додаткове її вивчення дистанційно);

- *аудиторно-дистанційну* форму (усі здобувачі вивчають дисципліну лише за дистанційною формою, що зменшує кількість очних занять);
- *дистанційну* форму з куратором (передбачено здійснення процесу навчання на відстані, але з куратором, який пояснює, консультує, відповідає на питання, перевіряє роботи, що забезпечує організацію зворотного зв'язку) [49; 249].

С. Литвинова пропонує застосовувати такі моделі змішаного навчання на основі інтеграції очних і дистанційних форм навчання:

- *класичні* (самостійна робота, «розподілений клас», відкрита освіта + клас);
- *модифіковані* (інтерактивне телебачення, мережне навчання й кейс-технології, інтеграція очних і дистанційних форм навчання);
- *інноваційні* (online-інтерактивне навчальне середовище) [103; 106].

Як зазначає дослідниця, класичні моделі навчання передбачають організацію цього процесу в режимі реального часу, коли заняття проводять одночасно з присутніми в аудиторії та «віддаленими» здобувачами освіти за допомогою телекомунікацій, відеоконференцій, скайп-технологій, вебінарів. Отже, «віддалені» студенти в призначений час мають працювати в режимі онлайн, а присутні в аудиторії здобувачі – використовувати традиційний друкований матеріал, підготовлені звукозаписи, відеозаписи й інші засоби навчання [там само].

Модифіковані моделі ґрунтуються на широкому використанні інтерактивних технологій у поєднанні очного й дистанційного форматів навчання. Інноваційні моделі включають побудову та створення online-інтерактивного навчального середовища та передбачають використання різноманітних інтерактивних методів навчання [там само].

Значну роль в організації змішаного навчання відіграють засоби навчання, які сьогодні активно вдосконалюються, причому з'являються нові засоби з ширшими можливостями, розширюється їх діапазон. Як з'ясовано в

дослідженні, за видами застосування цих засобів (тобто використаної організаційно-технологічної бази) прийнято виділяти такі моделі навчання:

1) *одинична медіа модель*, яка максимально наближена до традиційного заочного навчання. Вона передбачає використання лише одного каналу передавання інформації, причому з повною відсутністю двосторонньої комунікації. Домінуючим засобом навчання є друкований матеріал, переписка, навчальні радіо- і телепередачі;

2) *модель мультимедіа*, у межах якої передавання інформації здійснюють в односторонньому напрямі за допомогою різноманітних засобів навчання: навчальних посібників на друкованій основі, комп'ютерних програм навчального призначення на різних носіях, аудіо- і відеозапису тощо. Модель включає також такі елементи традиційного навчання, як проведення семінарських навчальних занять, складання іспитів, а також за потреби організацію для студентів консультацій;

3) *модель гіпермедіа*, що передбачає навчання студентів з урахуванням можливостей нових інформаційних і комп'ютерних технологій. При цьому відбувається комплексне й одночасне використання різних гіперзасобів, причому як простих (електронна пошта, телефакс, телефон, відео, проведення телеконференцій), так і складних (відеодиски, системи знань штучного інтелекту) [50, с. 116].

Д. Бао, Дж. Джіанг, Х. Хіао, Д. Шен розробили й запропонували для широкого загалу таку ефективну модель навчання в режимі онлайн, як модель трикутника (взаємодія між викладачем, студентом та комп'ютером). Її впровадження у вищу школу сприяло підвищенню ефективності освітнього процесу та водночас забезпеченню педагогічної підтримки студентам у процесі їхнього навчання в онлайн форматі [264].

Слід зазначити, що К. Бонк і Ч. Грехем у своїй праці «Довідник змішаного навчання: глобальні перспективи, зразки» одними з перших виокремили та схарактеризували різні моделі змішаного навчання, кожна з

яких має свою специфіку, розкривши їх суть та досвід практичного застосування. Зокрема, ці вчені виокремили такі основні моделі змішаного навчання:

1. *Ротаційна модель* («rotation model») змішаного навчання, яка є найпоширенішою серед виділених моделей та передбачає обов'язкову наявність такого компонента, як онлайн-навчання. Суть цієї моделі полягає в тому, що викладач має розробити навчальний матеріал і забезпечити його трансляцію студентам різними способами. Наприклад, це може відбуватися під час виконання студентами індивідуальної, групової чи колективної роботи, проведення для них консультацій тощо. При цьому запропоновані завдання мають передбачати створення здобувачами індивідуальних і групових проєктів із подальшою презентацією результатів перед аудиторією, різних видів навчальної роботи в малих або великих групах у лабораторіях та в комп'ютерних класах, написання письмових робіт. За необхідності учасники можуть звертатися до викладача для отримання усних пояснень стосовно незрозумілих питань.

Важливою особливістю зазначеної моделі навчання є те, що весь обсяг запланованої для студентів навчальної роботи поділяють на окремі частини, кожен з яких вони мають виконати на попередньо визначеній так званій «станції». Послідовно виконуючи різні види запропонованої роботи, її учасники поступово переміщуються від однієї до наступної станції за тим графіком і відповідно до тих інструкцій, які розробив викладач [там само].

Як з'ясовано, необхідними передумовами для реалізації зазначеної моделі змішаного навчання студентів є такі:

- розроблення викладачем навчального курсу у відповідній формі, що передбачає поділ вивчення матеріалу за різними способами та формами навчання, а також за часом і місцем виконання завдань;
- наявність належного матеріально-технічного забезпечення як закладу освіти загалом, так і кожного учасника педагогічної взаємодії;

- добре володіння викладачем методикою впровадження зазначеної моделі змішаного навчання;
- достатній рівень інформаційно-цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу [76; 218; 274; 288; 289; 324].

Як було встановлено, залежно від способу організації роботи студентів, місця проведення занять, режиму навчання (онлайн – вдома або в навчальному кабінеті, очного режиму – у навчальній аудиторії) авторами було також виділено окремі підмоделі, або різновиди, «ротаційної моделі», а саме такі:

- підмодель «*Ротація станцій*» («Station Rotation»), або модель «зміни станцій», що передбачає реальний перехід студентів від однієї станції до іншої в межах як однієї окремої кімнати (навчальної аудиторії), так і кількох кімнат. При цьому передбачалося забезпечити, щоб кожен студент пройшов усі обов'язкові для всіх учасників станції, а не лише ті, які вказано в його індивідуальному графіку;
- підмодель «*Ротація лабораторій*» («Lab Rotation»), або «Модель зміни лабораторій», коли розроблення курсу або предмету та подача відбувається в онлайн режимі в лабораторіях і комп'ютерних навчальних приміщеннях, тобто існує перехід до станції онлайн-навчання;
- підмодель «*Перевернутий клас*» («Flipped classroom» або «Inverted classroom»), або «Перевернуте навчання», у межах реалізації якої подача навчального матеріалу й відповідних інструкцій до нього відбувається в режимі онлайн-навчання за межами закладу освіти, а практичні роботи та проєкти виконують під керівництвом викладача очно;

2. підмодель «*Індивідуальна ротація*» («Individual Rotation»), що вимагає розроблення навчального курсу, для вивчення якого викладач надає студенту розроблені індивідуальний графік, список виконання завдань, а також алгоритм щодо їх виконання. При цьому студенту треба виконувати завдання індивідуально, не обов'язково рухаючись по всім станціям.

3. *Гнучка модель* («Flex») *змішаного навчання*, у якій основною формою навчання, на відміну від попередньої моделі, є онлайн-навчання. Під час реалізації цієї моделі студенти, маючи індивідуальний гнучкий графік майбутньої роботи, починають його виконувати під керівництвом закріпленого викладача чи консультанта. При цьому триває групова робота за підтримки викладача, який своєчасно надає необхідні консультації, що забезпечує гнучкість та адаптованість педагогічної підтримки суб'єктам навчання. У деяких випадках онлайн-навчання може бути доповнено особистою підтримкою індивідуального сертифікованого викладача.

4. *Особистісно орієнтована модель* («A la carte») *змішаного навчання*, у якій, на відміну від попередніх моделей, вивчення навчального курсу відбувається повністю в онлайн режимі з офіційно призначеним викладачем, який теж працює лише в такому форматі. Однак навчальний курс, який вивчають онлайн, доповнений іншим суміжним навчальним курсом, викладання якого відбувається очно в навчальних аудиторіях закладу вищої освіти.

5. *Модель збагаченого віртуального середовища* («Enriched virtual»), що вимагає вивчення студентами навчального курсу спочатку очно за допомогою викладача, а потім дистанційно шляхом опанування решти навчального матеріалу в режимі онлайн [76; 176; 218; 268; 274; 289; 324; 336].

Отже, можна зробити висновок, що запропоновані моделі дозволяють адаптувати процес навчання відповідно до освітнього компонента та індивідуальних особливостей кожного здобувача вищої освіти. Використання зазначених моделей змішаного навчання передбачає такі позитивні зміни в здійсненні процесу навчання:

- забезпечення індивідуального підходу до навчання кожного студента;
- збільшення й охоплення довільної (або необхідної) кількості здобувачів освіти;

- зростання мотивації студентів щодо активної участі в навчально-пізнавальній діяльності;
- можливість опановувати навчальний матеріал суб'єктом різними способами та в різних режимах;
- активізація саморозвитку й самостійного навчання студентів;
- створення гнучких і комфортних умов для вивчення ними навчального курсу;
- забезпечення ефективного зворотного зв'язку та можливість отримання викладачем виконаних студентами завдань у чітко визначений час;
- підвищення комп'ютерної грамотності всіх учасників освітнього процесу;
- можливість для студентів взаємодіяти із кращими кваліфікованими викладацькими кадрами;
- забезпечення ефективної педагогічної взаємодії завдяки якісній організації викладачем інтерактивного освітнього середовища;
- можливість економії фінансових ресурсів [30; 69; 218].

Вищеописані моделі змішаного навчання отримали подальший розвиток у працях таких учених, як К. Крістенсен, М. Хорн, Х. Стейкер [117; 298] та інші науковці. Зокрема, названі дослідники схилиються до думки, що моделі «ротації станцій», «ротації лабораторій», «перевернутого класу», поступово розвиваючись, дають змогу вдосконалювати і традиційну модель навчання, не руйнуючи її. Проте решта вищеназваних моделей змішаного навчання, за висновками цих авторів, навпаки, розвиваються більше радикально порівняно з традиційною системою навчання й виконують стосовно неї руйнівну роль, поступово витісняючи її із царини освіти [там само].

Підкреслимо, що вищезазначена класифікація моделей змішаного навчання є найбільше поширеною, тобто її використовують більшість науковців та практиків у всьому світі. Варто також відзначити, що серед названих моделей змішаного навчання однією з найбільш популярних серед

педагогів й ефективних моделей, в яких наголос робиться саме на інтерактивній взаємодії її учасників, є модель «перевернутого класу», яку широко використовують для організації самостійної навчальної діяльності здобувачів, засвоєння ними програмного чи додаткового навчального матеріалу. Більш того, указану модель сприймають сьогодні як один із найважливіших компонентів сучасної технології змішаного навчання. Варто також уточнити, що у Великій Британії замість поширених в англomовній літературі термінів «flipped classroom» чи «inverted classroom» застосовують інший термін, який дослівно перекладаємо як «читання вдома, або домашня робота в класі» [176; 268].

Зокрема, значний внесок у розроблення вказаної моделі як цілісної технології зробили американські шкільні учителі Дж. Бергман та А. Семс, тому саме їх вважають родоначальниками цієї моделі. Так, 2007 р. вони ознайомились із новим для них програмним продуктом, що дозволяє створити слайд-шоу в PowerPoint. Він включає голосову інформацію й текстові замітки, даючи змогу з мінімальними зусиллями створювати відеофайли та поширювати їх онлайн. Щоб не витратити зайвого часу на проведення повторних занять для учнів-спортсменів, які часто пропускали заняття через участь у змаганнях, названі педагоги почали на основі використання зазначеного програмного продукту записувати уроки у вигляді відео-лекцій і викладати їх у мережу Інтернет із наданням доступу учням [176; 268]. Отже, спочатку передбачалося, що вказана модель навчання створювалася для школярів, які часто пропускають заняття.

Однак проведений Дж. Бергманом та А. Семсом експеримент засвідчив, що реалізація вказаної моделі навчання дала змогу істотно знизити кількість школярів, які не встигають. Тому педагоги продовжили далі вдосконалювати власні доробки, зокрема розробляючи й експериментально апробуючи нові способи доставки навчального контенту. Поступово висловлена новаторська

ідея Дж. Бергмана й А. Семса набувала нового сенсу й стала підґрунтям для розвитку та активного впровадження моделі «перевернутого класу».

Відмінною особливістю «перевернутого класу» є те, що процес транслявання педагогом нових знань повністю чи частково замінено на самостійне вивчення здобувачами нового матеріалу, відтак аудиторний час використовують для проведення інтерактивних видів діяльності, що сприяють розвитку в суб'єктів навчання критичного мислення та креативності.

Водночас деякі фахівці не погоджуються з тим, що «перевернутий клас» є принципово новою моделлю навчання. Наприклад, французький учений М. Лебрєн, один із авторів книги «Перевернута педагогіка», стверджує, що «перевернуте навчання» по суті не є новим методом навчання, а скоріше новим образом мислення, що уможлиблює оптимізацію аудиторної роботи зі студентами завдяки позааудиторній діяльності, спрямованій на поглиблене вивчення навчального предмета. У такому разі одне з основних завдань викладача полягає в тому, щоб мотивувати студентів до самостійного пошуку знань за межами аудиторії, навчити їх не тільки шукати інформацію, а й аналізувати, критично осмислювати, перевіряти її достовірність, а потім в аудиторії спонукати їх до активного осмислення навчального матеріалу, що є необхідною умовою для його опанування [176; 268].

Отже, можна підсумувати, що «перевернутий клас» є ефективною моделлю змішаного навчання, в якій типова подача лекційного матеріалу й організація процесу виконання домашніх завдань замінено на інший порядок роботи: дома студенти вивчають новий матеріал, а в аудиторії відбувається його засвоєння й подальше закріплення на основі прояву всіма учасниками критичного мислення. Обов'язковою умовою для можливості використання зазначеної моделі навчання є наявність у здобувачів виходу в мережу Інтернет у домашніх умовах.

Як стверджує О. Гізатуліна, суть моделі «перевернутого класу» можна звести до необхідності забезпечення викладачем таких трьох аспектів освітнього процесу:

- підготовка (створення) відповідного віртуального освітнього середовища (відеозанять, презентацій, навчальних завдань, електронних сервісів для реалізації зворотного зв'язку із суб'єктами навчання);
- педагогічно грамотна організація процесу навчання студентів (визначення й урахування в роботі основних ключових і предметних компетенцій із теми, які мають бути засвоєні студентами, обрання форм і прийомів роботи з ними на заняттях, розроблення додаткових завдань, спрямованих на поглиблення, закріплення та повторення вивченого матеріалу, що будуть виконувати в аудиторії під контролем викладача);
- забезпечення поточного й підсумкового оцінювання знань і сформованих компетентностей студентів, де викладач може обрати спільно зі студентами кілька форм виконання підсумкової роботи у вигляді тесту чи проєкта [38, с. 116–117].

Як вважає В. Кухаренко, ключовими ідеями в реалізації методики «перевернутий клас» є такі:

- гнучкість процесу навчання (за необхідності можливість взаємодії учасників освітнього процесу);
- створення спеціального навчального контенту (відповідність темі, актуальність інформації);
- культура спілкування (організація й реалізація прямого та зворотного зв'язку на основі дотримання етичних норм комунікації);
- високий професіоналізм викладача [96, с. 127].

Слід відзначити, що модель «перевернутого класу» набула широкого поширення в зарубіжних системах освіти зокрема завдяки активним зусиллям таких учених, як К. Бакер, Дж. Бергман, Д. Берет, Дж. Герстен, М. Горман, Г. Грін, Т. Дрісколл, М. Кері, А. Семс [262; 269; 270; 271; 272; 283; 284; 292;

293; 294]. Пізніше її почали активно використовувати в закладах освіти країн пострадянського простору. Зокрема, вагомий внесок у розвиток цієї моделі зробили такі вчені, як К. Бугайчук, О. Воронкіна, Л. Дідух, А. Ковтун, В. Крикун, М. Курвітс, О. Кухаренко, С. Литвинова, А. Логінова [27; 93; 91; 95; 96; 103; 104; 105; 108; 107; 109; 112].

Популярність моделі «перевернутого класу» є настільки високою, що автори деяких наукових праць узагалі використовують назву цієї моделі як синонім для терміну «змішане навчання». Адже її суть полягає в тому, що вивчення здобувачами нового навчального матеріалу, який подають за допомогою сучасних електронних технологій, відбувається поза межами закладу освіти, а пізніше вони очно працюють під керівництвом педагога, виконуючи спільно практичні завдання, відповідаючи на поставлені питання та беручи участь в обговоренні різних актуальних проблем, пов'язаних із темою заняття.

Доречно уточнити, що якщо раніше модель «перевернутий клас» повільно й більш-менш епізодично використовували в закладах освіти різних типів, то в період вимушеного карантину, викликаного пандемією в усьому світі через коронавірус, вона стрімко набула поширення та стала затребуваною. Це підтверджують результати обговорень, що проходили в межах спілок, об'єднань, угруповань освітян, які підтримують ідею доцільності широкого запровадження й забезпечення подальшого розвитку моделі «перевернутого класу», вбачаючи в цьому низку переваг як для здобувачів освіти, так і для викладачів. Зокрема, Н. Антоною, Т. Басалгіною, К. Бугайчук, Н. Добровольською, Н. Заводчіковою, М. Козяр, О. Кулієвою, Н. Тіхоною було виявлено такі основні переваги зазначеної моделі навчання для студентів:

- доступність навчальних матеріалів у будь-який час;
- самостійно обраний темп навчання;
- гнучкість і зручність організації процесу навчання;

- економія матеріальних витрат;
- проектування й реалізація індивідуальної освітньої траєкторії для кожного суб'єкта навчання;
- можливість розкриття й подальшого особистісного потенціалу кожного студента;
- здійснення здобувачем самостійного контролю за перебігом власної навчальної діяльності та взяття на себе відповідальності за її поточні та кінцеві результати;
- сприяння підвищенню навчальної мотивації студентів, стимулювання їхньої навчально-пізнавальної діяльності шляхом відбору оптимального змісту навчального матеріалу й форми його представлення;
- підвищення рівня цифрової грамотності всіх учасників освітнього процесу;
- сприяння формуванню ключових і предметних компетентностей майбутніх фахівців;
- створення сприятливих умов для подальшого розвитку та навчання молодих людей протягом усього життя [6; 10; 13; 54; 70; 79; 92; 300].

У дослідженні було виявлено такі основні переваги моделі «перевернутого класу» для викладачів:

- зміна ролі й позиції з організатора освітнього процесу на модератора, консультанта, тьютора;
- подолання цифрового розриву між учасниками освітнього процесу;
- підвищення мережевої й інформаційної грамотності всіх учасників освітньої взаємодії;
- виникнення нових перспективних можливостей і способів їхньої взаємодії;
- спонукання до прояву педагогом креативності та творчості;
- можливість організації групового виконання проєктів, творчих завдань, використання можливостей гейміфікації;

- створення сприятливих передумов для подальшого професійного розвитку викладача [там само].

Водночас слід зауважити, що вказану модель навчання не треба вважати панацеєю від усіх проблем і перешкод, що виникають у роботі учасників освітнього процесу. Зокрема, на основі аналізу науково-педагогічної літератури й узагальнення власного викладацького досвіду роботи у вищій школі було окреслено такі основні проблеми та труднощі впровадження цієї моделі.

1. Не кожен студент може самостійно опанувати навчальний матеріал, використовуючи віртуальні носії інформації. Основними причинами цього можуть бути певні психологічні й фізіологічні характеристики людини, особливості сприйняття нею матеріалу та способу мислення, не вміння виявити основну інформацію й систематизувати її, відсутність необхідного матеріально-технічного забезпечення тощо.

2. Значно збільшується навантаження на зорову пам'ять студентів, що негативно впливає на їхнє самопочуття. Причому можлива навіть ситуація виключення з процесу сприйняття людиною інформації таких видів пам'яті, як моторна, ситуативна, емоційна, а також погіршення слухової пам'яті.

3. Забезпечення ефективного «перевороту» в навчанні вимагає тривалої ретельної підготовки з боку педагога, а це суттєво збільшує навантаження на нього, адже викладачеві треба не тільки досить ретельно визначити обсяг матеріалу, сформулювати питання, що винесено на самостійне опрацювання студентами, але й представити цей матеріал в електронній формі. Зокрема, запис відеолекції вимагає від викладача додаткових зусиль і часу. Крім того, введення «перевернутого навчання» може означати необхідність засвоєння педагогами за короткий термін нових умінь і навичок, хоча ці труднощі можна пом'якшити, вводячи модель поступово.

4. Подача студентам однакового навчального матеріалу в електронній формі залишає здебільшого відкритим питання забезпечення проблемного

характеру навчання, здійснення діалогу з його суб'єктами, забезпечення індивідуального підходу в організації педагогічної взаємодії.

5. Якщо під час моніторингу навчальних досягнень студентів викладач переважно використовує тестове опитування, це суттєво призводить до формалізації навчання.

6. Під час реалізації зазначеної моделі навчання активні й допитливі студенти, окресливши коло незрозумілих питань, будуть обговорювати їх на занятті в режимі онлайн на основі використання засвоєних тем. Проте внаслідок застосування цієї моделі навчання осторонь можуть опинитися студенти з низькою навчальною успішністю, оскільки вони, як правило, не опрацьовують матеріал наступної теми самостійно, а в кращому випадку чекають на отримання знань у готовому вигляді від педагога.

7. Відсутність очних лекцій, живого спілкування студентів із викладачем, особливо якщо вони відчують, що позначені відеолекції доступні для всіх в Інтернеті.

8. Можливість виникнення технічних труднощів під час перегляду електронних матеріалів, що пропонує викладач для самостійного опрацювання, тобто існування проблеми наявності та якості Інтернету [там само].

Варто відзначити, що сьогодні в науковій і методичній літературі виокремлюють уже декілька різновидів реалізації моделі «перевернутого навчання», зокрема такі:

1) *«класична модель»*, що передбачає попереднє ознайомлення студентів із теоретичним матеріалом майбутнього заняття. Матеріали для їх підготовки до майбутньої самостійної роботи можуть бути подані як у вигляді опорного конспекту лекцій або параграфа підручника, так й у формі слайдів, відео- та аудіодокументів. Пізніше викладач на аудиторному занятті організовує обговорення вивченого студентами навчального матеріалу, пояснює складну для розуміння ними інформацію, відповідає на поставлені

питання. Причому в роботі центральне місце відводиться використанню інтерактивних методів навчання студентів. Як з'ясовано, упровадження зазначеної моделі навчання передбачає, що навчання студентів частково проводять дистанційно, проте воно значно схоже на традиційну систему освіти, бо спочатку здобувачі вивчають теорію, концепції та моделі, а потім відбувається практичне застосування засвоєних теоретичних ідей у практичній навчальній діяльності;

2) *«просунута модель»*, яка реалізується у два етапи – у позааудиторний та аудиторний час, коли відбувається поступове ускладнення рівня завдань й розширення видів діяльності студентів. Зокрема, на етапі попередньої підготовки, що відбувається в позааудиторний час, студенти самостійно здійснюють пошук інформації на задану тему (читають статті, дивляться відео, у складі міні-груп або індивідуально складають тези повідомлень, із якими вони будуть виступати в аудиторії перед колегами, питання для дебатів або круглого столу тощо). Результати своєї роботи вони розміщують на спільній електронній платформі, щоб викладач та інші студенти мали можливість заздалегідь із ними ознайомитися. Потім в аудиторії організують обговорення результатів їхньої роботи;

3) *«комбінована модель»*, що дає студентам змогу ознайомитись із новим навчальним матеріалом і краще підготуватися до аудиторного заняття. Зокрема, в аудиторії відбувається презентація студентами підготовлених тез, обговорення прочитаного ними матеріалу, здійснюється аргументований аналіз роботи кожної групи, забезпечується створення загальної концептуальної картини порушеної проблеми на основі узагальнення висловлених учасниками думок. При цьому зазначена модель передбачає здійснення моніторингу як спільної навчальної діяльності учасників освітнього процесу, так і самостійної роботи кожного окремого студента [68, 270].

Із урахуванням висновків західних науковців Б. Кирєєв виокремив такі моделі змішаного навчання:

- модель «*Особистий водій*», або модель «Віч-на-віч» («Face-to-face driver»), коли педагог надає потрібний навчальний матеріал суб'єктам навчання в аудиторії, а електронні ресурси, як правило, використовують лише для поглиблення й закріплення знань молодих людей.
- модель «*Інтернет-водій*» («Online driver»), коли студенти працюють самостійно (освоюють індивідуально навчальний матеріал, виконують онлайн-завдання, проходять Інтернет-тестування, беруть участь у відповідних вебінарах тощо). Проте за необхідності вони можуть зустрітись із викладачем і проконсультуватися з ним стосовно незрозумілих питань.
- *гнучка модель* («Flex model»), коли в режимі онлайн студенти засвоюють основну частину навчальної програми, а викладач координує процес навчання, виявляє складності студентів у процесі опанування нового матеріалу й обговорює ці складності в групі або індивідуально під час очної зустрічі;
- модель «*Ротація*» («Rotation model»), коли очне й онлайн-навчання періодично чергуються між собою, тобто спочатку навчальний матеріал обговорюють в аудиторії, а потім студенти вивчають його самостійно за допомогою засобів Інтернет або навпаки («перевернутий урок»).
- модель «*Самостійне змішування*» («Self-blend»), коли навчальну програму студенти вивчають у традиційному режимі, а навчальні дисципліни, які викликали в них підвищений інтерес, викладають їм на додаткових онлайн-заняттях.
- модель «*Інтернет-лабораторія*» («Online lab»), коли під керівництвом педагога в аудиторії студенти проводять досліди, ставлять експерименти, виконують практичні завдання, використовуючи для цього спеціальні програми або сайти [76, с. 40-41].

У дослідженні в пригоді також стали висновки В. Кухаренка, який, взявши до відома вказані вище моделі й адаптувавши їх до власного досвіду роботи, запропонував таку класифікацію моделей змішаного навчання.

- 1) «Модель обертання»:
 - «обертання робочих зон»;
 - «лабораторія обертання»;
 - «перевернутий клас»;
 - «індивідуальне обертання».
- 2) Гнучка модель «Flex».
- 3) «Інтенсивна ординатура».
- 4) «Збагачена віртуальна модель».
- 5) Модель «Автономна група».
- 6) «Особистий вибір» [218, с. 123–127].

Уважаємо за необхідність пояснити сутність тих моделей, які відрізняються від попередньої їх класифікації. Так, модель «Інтенсивна ординатура» (її прихильник Т. Батес [266; 267]) передбачає проведення лише одного семестру або одного тижня навчання традиційно, а всі інші заняття проводять у режимі онлайн. Підмоделлю є ще одна модель «Самозмішування», суть якої полягає в тому, що здобувачі самі обирають додаткові навчальні курси до основних навчальних предметів [218, с. 124–125].

Кардинально новою є модель «Автономна група», яка повністю реалізовує індивідуальний підхід до організації навчання здобувачів вищої освіти шляхом поділу їх на групи відповідно до індивідуальних особливостей та освітніх потреб, рівня мотивації, сформованості володіння ІКТ тощо. У такому випадку до викладача висувають такі вимоги, як добре володіння методикою організації індивідуальної та групової навчально-пізнавальної діяльності студентів, сформовані вміння розподіляти увагу між групами, розробляти оптимальні варіанти диференційованих комплексів навчальних

завдань. При цьому під час реалізації зазначеної моделі зазвичай одна група працює в традиційному режимі навчання, а інша – у режимі онлайн.

Модель «Особистий вибір» передбачає застосування в процесі навчання електронного освітнього ресурсу, що спонукає студента оволодівати ІКТ та відчувати власну відповідальність за результати свого навчання. При цьому можна використовувати різні підстави для розподілу студентів на окремі навчальні групи [218, с. 125–126].

За висновками А. Лісецького, в освітньому процесі необхідно забезпечувати оптимальне поєднання різних моделей змішаного навчання залежно від поставлених освітніх цілей, потреб здобувачів освіти, обсягу витрат тощо. На підставі цього вчений пропонує чотири варіанти прикладних сценаріїв, що відображають розподіл ролей між учасниками, функціонал, сформульовані дидактичні цілі та наявні ресурси. Отже, першим варіантом сценарію є поєднання моделей «Обличчя-в-обличчя» («Face-to-Face») та «Ротація» («Rotation»). На думку автора, такий варіант ідеально годиться для ситуації, коли за розкладом є два заняття з однієї дисципліни на тиждень, тому одне з них проходить в очному форматі під керівництвом викладача, а інше – онлайн, в асинхронному або синхронному режимі.

За висновками вченого, ще однією педагогічно доцільною комбінацією моделей змішаного навчання є поєднання моделі «Обличчя-в-обличчя» з гнучкою моделлю, тобто моделлю «Flex». Якщо заняття з дисципліни проводять 2-3 рази на тиждень, то рекомендовано не менше 20 % часу приділяти роботі в онлайн, у мережі Інтернет, а решту часу – у традиційному форматі (офлайн).

А. Лісецький також пропонує ще один сценарій навчання, який він рекомендує застосовувати для навчального курсу, який викладають протягом цілого року. Тоді навчання в режимі онлайн (модель «Online») має на меті зустрічі студента з викладачем один раз на місяць, а інший час – це робота в

освітньому електронному середовищі. За умови інтенсивного навчання використовують модель «Обличчя-в-обличчя» («Face-to-Face») [110].

У процесі дослідження в пригоді також стали наукові доробки дослідниці Л. Рулієне, яка у своїй роботі обґрунтувала проєкт «Розроблення концепції моделей змішаного навчання як результат інтеграції електронного й аудиторного навчання». На думку авторки, розвиток освіти в сучасному інформаційному суспільстві можна забезпечувати шляхом гуманізації електронного інформаційно-освітнього середовища за рахунок посилення ролі живої емоційної інформаційно-педагогічної взаємодії. Зазначений проєкт передбачає підвищення ефективності сучасного освітнього процесу шляхом інтеграції й упровадження технологій електронного навчання. За висновками дослідниці, реалізація цього проєкту також сприяє розв'язанню проблеми невідповідності традиційних педагогічних підходів новим сучасним освітнім технологіям [172, с. 96-99].

Зазначимо, що змішане навчання, яке сьогодні посідає чільне місце в системі освіти, передбачає організацію онлайн-середовища, подання навчального контенту на основі дотримання принципів його логічності, структурованості, послідовності. На успішність реалізації змішаного навчання, якість засвоєння студентами освітнього компонента значно впливає також ставлення викладача до розроблення цього курсу та забезпечення процесу його опанування здобувачами. При цьому самі студенти мають бути активними суб'єктами освітнього процесу й володіти необхідними для виконання запропонованих завдань уміннями.

Таким чином, із цього випливає наступна вимога – структура курсу (освітнього компонента) має бути зрозумілою для студентів і містити необхідні інструкції з виконання тих чи інших завдань. Причому обов'язковою вимогою для провадження змішаного навчання є також налагодження ефективного зворотного зв'язку між викладачем і здобувачами протягом усього терміну вивчення навчального курсу (освітнього компонента).

Відповідно до вищевикладеного доречно виділити моделі змішаного навчання відповідно до подання матеріалу. Ця класифікація включає такі моделі:

- модель «Блок за блоком» («Unit by unit»), у якій матеріал поділено на окремі блоки, що, у свою чергу, поділені на розділи, які вміщують теми;
- модель «Модуль за модулем» («Module by module», «Chapter by chapter»), яка передбачає поділ матеріалу на модулі, де кожен із них містить теоретичну складову (у вигляді слайдів PowerPoint, відеоматеріалів) та практичну (вправи, онлайн-дискусії, виконання завдань);
- модель «Тиждень за тижнем» («Week by week»), що передбачає існування обмежень для виконання завдань у часі. Суть цієї моделі полягає в тому, що щотижня викладач надає студентам певний фрагмент нового навчального матеріалу та відповідні завдання, які слід виконати протягом одного тижня;
- модель «Проект за проектом», яка передбачає поділ вивчення навчального матеріалу як виконання послідовних проектів, що розподілені за тижнями. Протягом тижня реалізують єдину конкретну мету, передбачену відповідним проектом [110; 111; 281; 286; 289; 321; 337].

Як вважає Г. Ткачук, ротаційну модель краще реалізовувати не в «чистому» вигляді, а в комбінації з іншими підмоделями (зміни станцій, зміни лабораторій, перевернутого навчання й персоналізованої) [229, с. 376]. При цьому ефективність реалізації цієї моделі буде суттєво залежати від того, наскільки кваліфіковано викладач зможе організувати роботу студентів, а саме:

- обрати відповідну тему;
- виокремити мікрогрупи в академічній групі;
- продумати для вивчення теми різні види діяльності (для різних груп);
- визначити зміст навчальної діяльності студентів;
- облаштувати простір аудиторії;
- забезпечити роботу навчальних груп у повному обсязі [там само].

На думку Г. Ткачук, важливою особливістю вказаної моделі змішаного навчання є те, що всі групи, незалежно від виду діяльності й поставленого викладачем завдання, мають працювати спільно та тісно взаємодіяти одна з одною, виконуючи відповідні завдання на основі врахування особистих потреб і рівня підготовки кожного учасника [229; 230].

Варто зауважити, що вищенаведені моделі змішаного навчання навряд чи можуть бути реалізованими в чистому вигляді, оскільки необхідно враховувати конкретні умови навчання, академічні можливості здобувачів, мету освітнього компонента, технічні можливості й інші важливі характеристики.

Як з'ясовано в дослідженні, О. Коротун у своїй науковій роботі запропонувала для реалізації змішаного навчання так звану модель обертання, що передбачає переміщення студентів чітко за інструкцією викладача. Мається на увазі, що за сигналом викладача студенти під час вивчення нового навчального матеріалу періодично змінюють способи роботи з ним, працюючи індивідуально, групою або колективно в аудиторії. При цьому дослідниця у своїй роботі використала такі основні підмоделі змішаного навчання:

- обертання робочих зон;
- перевернутий клас;
- індивідуальне обертання.

Уточнимо, що кожна із використаних підмоделей передбачала роботу студентів на заняттях в аудиторії під керівництвом викладача, самостійну роботу вдома, виконання групових та індивідуальних проєктів в онлайн та офлайн форматі з подальшою презентацією отриманих результатів, лабораторних робіт. Педагоги також регулярно проводили для студентів індивідуальні та групові консультації [84; 86].

Отже, доходимо висновку, що реалізація змішаного навчання відбувається завдяки впровадженню різних його моделей: від простих до складних, реформаторських, руйнівних для традиційної системи навчання.

Тому важливо для ефективної організації та впровадження змішаного навчання оптимально обрати модель його реалізації, у якій буде максимально враховано запити студентів та очікування викладача щодо викладання навчальної дисципліни. Під час проведення дослідження було зроблено висновок про те, що в процесі вибору моделі змішаного навчання викладач має враховувати:

- рівень освіти здобувачів;
- місце освітнього компонента в навчальному плані;
- форму організації навчання (денна, заочна, дуальна);
- кількість годин (аудиторної, самостійної роботи), що відведено на вивчення освітнього компонента;
- специфіку факультету (гуманітарний, технічний);
- сформульовані мету, завдання, очікувані програмовані результати освітнього компонента;
- відповідність змісту навчального матеріалу;
- форму контролю навчально-пізнавальної діяльності (усний чи письмовий, залік чи іспит);
- матеріально-технічне оснащення та забезпечення (доступ до мережі Інтернет, устаткування, обладнання, їх кількість);
- рівень цифрової компетентності викладача та здобувачів вищої освіти, уміння володіти інформаційно-комунікативними технологіями;
- рівень навчальних досягнень студентів тощо.

Слід зауважити, що пандемія внесла свої корективи в організацію освітнього процесу. Зокрема, вітчизняні заклади вищої освіти, які вимушені були перейти на дистанційну, а згодом змішану форму навчання надали певну свободу й автономію викладачам у виборі форм, методів, моделей навчання в принципово новій організації навчання. Ситуація дещо змінилася з виходом «Рекомендацій щодо впровадження змішаного навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти» [166, с. 24–25]. У цьому документі зазначено, що

єдиної та універсальної моделі змішаного навчання, яка би задовольняла всіх учасників освітнього процесу, не існує. Тому викладач має створити власну ефективну модель, використовуючи підхід «конструктивного узгодження» (очікувані результати ↔ цілі та програмні результати, оцінювання ↔ результати навчання, види діяльності ↔ результати навчання).

Висновки до розділу 1

На основі вивчення генези змішаного навчання та з'ясування сучасного стану наукової розробленості проблеми його реалізації визначено, що змішане навчання зародилось у надрах дистанційної освіти, яка пройшла тривалий шлях розвитку від етапу кореспондентського навчання у США до сучасної організації освітнього процесу на основі використання інтерактивних комп'ютерних телекомунікаційних мереж. Змішане навчання як його окрема форма виникло наприкінці ХХ ст. унаслідок активного розвитку традиційного й дистанційного навчання, об'єднавши в собі переваги обох цих видів навчання.

Як з'ясовано, сам термін «змішане навчання» (blended learning) був уперше використаний у 1999 р. у прес-релізі американського центру інтерактивного навчання – Interactive Learning Centers (EPIC). Проте активно використовувати цю нову форму навчання почали тільки на початку ХХІ ст.

У дослідженні встановлено, що важливою передумовою розвитку дистанційного навчання в Україні можна вважати заочну форму навчання, яка після кінця Другої світової війни була достатньо поширена в країні. Однак становлення вітчизняної дистанційної освіти на основі використання інноваційних технічних засобів, що заклало методичну та технологічну основу для появи змішаного навчання в закладах вищої освіти, в Україні розпочався значно пізніше, ніж у європейських країнах та спирався на певні існуючі досягнення в цьому напрямку. Подальший розвиток змішаного навчання зумовлено активним розвитком цифрових технологій, а також пандемією

COVID – 19, оскільки через карантинні обмеження відбувся вимушений перехід закладів вищої освіти на дистанційну, а пізніше на змішану форму навчання студентів практично в усіх країнах світу.

На основі аналізу наукової літератури визначено, що поняття «змішане навчання» сучасними вченими трактується неоднозначно, зокрема як: *підхід*, який передбачає ефективне поєднання активної роботи студентів в аудиторії з технічними можливостями всесвітньої мережі Інтернет; *систему* викладання, що поєднує в собі очне й дистанційне навчання, а також самонавчання студентів, забезпечуючи різні способи взаємодії між педагогом, студентами та інтерактивними джерелами інформації; освітню *концепцію*, у межах якої здобувач отримує знання і самостійно (онлайн), і очно (офлайн); *поєднання* традиційної системи навчання й сучасної цифрової освіти; цілеспрямований *процес* передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, заснований на поєднанні технологій традиційного, електронного, дистанційного й мобільного навчання при наявності самоконтролю здобувачів за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання. На підставі аналізу наукової літератури визначено суть змішаного навчання як упорядкованої взаємодії викладачів та студентів, що спрямовується на досягнення сформульованих завдань освітнього процесу на основі врахування специфіки філологічного знання й яке передбачає оптимальне поєднання навчальної діяльності її суб'єктів у режимі онлайн та офлайн.

У дисертації також схарактеризовано різні моделі змішаного навчання: «ротаційна модель» (передбачає поділ усієї запланованої для студентів навчальної роботи на окремі частини, кожна з якої вони мають виконати на попередньо визначеній «станції» відповідно до інструкцій викладача); «гнучка модель» (студенти виконують навчальну діяльність під керівництвом закріпленого викладача відповідно за її попередньо складеним індивідуальним графіком); «особистісно орієнтована модель» (передбачає вивчення студентами навчального курсу повністю в онлайн режимі під керівництвом

викладача, який теж працює лише в режимі онлайн); «модель збагаченого віртуального середовища» (вимагає вивчення студентами навчального курсу спочатку очно з допомогою викладача, а потім дистанційно шляхом опанування решти навчального матеріалу в режимі онлайн) тощо.

Установлено, що попри наявність великого розмаїття моделей реалізації змішаного навчання серед них неможливо обрати єдину універсальну модель як найбільш ефективну.

Сьогодні проблема змішаного навчання перебуває в центрі уваги багатьох учених. Аналіз сучасної зарубіжної й вітчизняної наукової літератури також засвідчує, що впровадження змішаного навчання у вищу школу перетворює його на дієвий фактор забезпечення інноваційних перетворень системи освіти та створення комфортного комбінованого освітнього середовища для всіх учасників педагогічної взаємодії.

Вищесказане дає підстави для висновку про необхідність уточнення теоретичних, методологічних, методичних аспектів реалізації змішаного навчання у закладах вищої освіти.

Матеріали розділу знайшли відбиття в таких авторських роботах [189-201; 332-333].

Список використаної літератури до розділу 1

1. Алексеева А., Балкизов З. Медицинское образование в период пандемии COVID-19 : проблемы и пути решения. *Медицинское образование и профессиональное развитие*. 2020. Т. 11. № 2. С. 89–96.

2. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение. *Компьютеры в учебном процессе*. М. : Интерсоциоинформ. 1998. № 2. С. 25–68.

3. Андреев А. А. Введение в интернет-образование : учеб. пособие. М. : Логос, 2003. 224 с.

4. Андреева А. И., Гозалова М. Р., Лосева Е. С. Возможности «Blendedlearning» в системе российского высшего образования. *Europeansocialsciencejournal*. М., 2016. № 3. С. 210–215.

5. Андрієвська В. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комунікативних технологій у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харк. націон. педагог. університет імені Г. С Сковороди. Х., 2019. 432 с.

6. Антонова Н. Л., Меренков А. В. Модель «перевернутого обучения» в системе высшей школы: проблемы и противоречия. *Интеграция образования*. 2018. Т. 22. № 2. С. 237–247. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/model-perevernutogoobucheniya-v-sisteme-vysshey-shkoly-problemy-i-protivorechiya> (дата звернення: 25.06.2019).

7. Асоянц П. Г., Иванова О. О. Методичні переваги використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування англomовної професійно орієнтованої лексичної компетентності. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2014. № 49. С. 90–97.

8. Атанов Г. Деятельностный подход в обучении. Донецк : ЕАИ-Пресс, 2001. 158 с.

9. Аханян А. А. Теория и практика становления дистанционного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 2001. 439 с.

10. Байда М. В. Використання класичних технологій кооперативного навчання на змішаних та перевернутих заняттях у процесі фахової підготовки вчителів-філологів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* / гол. ред. докт. філос. наук, проф. Саух П. Ю. 2015. № 4 (82). С. 84–88.

11. Байда М. В. Експериментальна перевірка методики підготовки майбутніх учителів-філологів до реалізації кооперативного навчання. *Вісник*

Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2012. Вип. 66. С. 132-136.

12. Барна О. В. Технологія змішаного навчання в курсі методики навчання інформатики. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*. 2016. № 2. С. 84–92

13. Басалгіна Т. Ю. Технология «Перевернутый класс» при изучении специальных дисциплин. *Профессиональное образование: проблемы и перспективы развития* : матер. V краевой заочной научнопрактической конф. (Пермь, 17 октября 2014 г.). С. 173–175.

14. Беседін Б., Вагнер Г. Навчальні технології ХХІ століття: «змішане навчання». *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2017. № 5 (85). С. 208 – 215.

15. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.

16. Биков В. Ю. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ. *Інформаційні технології в освіті*. Вип. 10. Херсон : ХДУ, 2011. Т 10. С. 8–23.

17. Биков В. Ю., Гуржій А. М., Шишкіна М. П. Концептуальні засади формування і розвитку хмаро орієнтованого навчально-наукового середовища закладу вищої педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. № 50. С. 20–25.

18. Биков Ю., Вернигора С., Гуржій А. Проектування і використання відкритого хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019. Вип. 6 (74). С. 1–19.

19. Біницька К. Тенденції розвитку університетської освіти країн ЄС як об'єкт міждисциплінарного дослідження. *Освітологічний дискурс*. 2019.

№ 3- 4. С. 294–305. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2019_3-4_25 (дата звернення: 15.11.2020).

20. Блощинський І. Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 3. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_4 (дата звернення: 21.12.2020).

21. Бобрицька В. І., Процька С. М. Комп'ютерно орієнтована освіта майбутніх філологів : навчально-методичний посібник для студентів. Полтава : Скайтек, 2016. 136 с.

22. Бодненко Т. В. Професійно-орієнтовані технології навчання майбутніх фахівців комп'ютерних систем. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. Серія : Педагогічна. 2016. Вип. 22. С. 178–181. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprkp_ped_2016_22_58 (дата звернення: 25.12.2020).

23. Болюбаш Н. М. Використання сучасних інформаційних технологій у професійній підготовці економістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/178/164> (дата звернення: 15.07.2020).

24. Бондарева О. В. Лингвометодические основы дистанционного обучения русского языка как иностранного на начальном этапе обучения (фонетический аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. М., 2010. 170 с.

25. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Оценка медиакультуры учителя как компонента его квалификационного портрета. *Образование и наука*. 2018. 20 (4). С. 34–63.

26. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні*

технології і засоби навчання. 2016. Том 54. № 4. URL : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434/1070> (дата звернення: 21.01.2021).

27. Бугайчук К. Л. Дистанційне та електронне навчання: сутність, особливості, співвідношення. *Вісник післядипломної освіти*. 2014. № 10 (23). С. 7–17.

28. Бугайчук К. Л. Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы. *Высшее образование в России*. 2013. № 3. С. 148–155.

29. Буров О. Ю. Технології та інновації в діяльності людини ери інформації: людина та ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Електронне наукове фахове видання. 2015. № 6 (50). С. 1–13. URL : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1317> (дата звернення: 03.08.2020).

30. Бурханова Ф. Б., Родионова С. Е. Внедрение инновационных активных и интерактивных методов обучения и образовательных технологий в российских вузах : современное состояние и проблемы. *Вестник Башкирского университета*. 2012. № 4. С. 1862–1875.

31. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

32. Використання електронних засобів навчання в інклюзивній моделі освіти / Н. Морозов та ін. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. 90 с.

33. Волинський Є. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький, 2012. 280 с.

34. Волошинов С. А. Запровадження змішаного навчання у професійну підготовку майбутніх фахівців морської галузі. *Інформаційні технології і*

засоби навчання. 2019. Т. 70. № 2. С. 104–120.
 URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_70_2_10 (дата звернення: 01.09.2020).

35. Вчимо та навчаємось на карантині / М-во освіти і науки України.
 URL : <https://mon-covid19.info/> (дата звернення: 11.10.2020).

36. Гарбуза Т. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна. Київ, 2015. 236 с.

37. Герасимчук О. О. E-learning. Технології електронного навчання : навч. посіб. Луцьк : РВВ ЛДТУ. 2008. 432 с.

38. Гизатулина О. И. «Перевернутый» класс - инновационная модель обучения. *Инновационные педагогические технологии* : материалы VI Междунар. науч. конф. (Казань, май 2017 г.). Казань : Бук, 2017. С. 116–118.

39. Гнедкова О. А., Лякутин В. В. Методические рекомендации по использованию Интернет-сервисов в системе дистанционного обучения «Херсонский Виртуальный Университет». *Информационные технологии в образовании.* 2011. № 10. С. 183–187.

40. Гондюл В. П. Проблеми освіти дорослих як чинник політичних конфліктів держави. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. Спец. випуск. С. 19–22.

41. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

42. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Проектна діяльність в підготовці майбутніх педагогів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2013. Вип. 34. С. 6–14.
 URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_34_4 (дата звернення: 11.09.2020).

43. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.

44. Гуревич Р., Коломієць А. Можливості новітніх інформаційних технологій у підготовці педагогічних кадрів. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2002. № 2. С. 52–53.

45. Гуржій А. М., Карташова Л. А. Проблеми наступності навчання інформаційних технологій у школі й вищому педагогічному навчальному закладі. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. № 15. С. 11–18.

46. Гуржій А. М., Лапінський В. В. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. № 15. С. 30–37.

47. Гусак Т. Можливості та перспективи дистанційного навчання у вузі : Про організацію дистанційної форми навчання. *Рідна школа*. 2000. № 10. С. 41–42.

48. Даниско О. В., Семеновська Л. А. Генеза та сучасний зміст поняття змішаного навчання в зарубіжній педагогічній теорії і практиці. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018, Т. 65. № 3. С. 1–11.

49. Дерба С. М. Дистанційне навчання – допомога чи шкода учням. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html> (дата звернення: 11.03.2019).

50. Дистанційне навчання. Основи, концепції, перспективи : навч. пос. для студ. вищ. навч. закл. / І. Романенко та ін. Харків : НТУ «ХП», 2010. 284 с.

51. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. Вид. 3-тє видання, виправлене. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.

52. Дмитренко П. В., Косяк І. В. Формування профорієнтаційної компетентності як складової фахової підготовки майбутніх вчителів технологій. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні та історичні науки*. 2013. Вип. 110. С. 39–

45. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2013_110_8B (дата звернення: 25.12.2020).

53. Дмитренко П. В., Пасічник Ю. А. Дистанційна освіта. К. : НПУ, 1999. 25 с.

54. Добровольська Н. Технологія перевернутого навчання у вищій школі в умовах карантину. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 32. Т. 1. 2020. С. 198–202. URL : http://www.aphn-journal.in.ua/archive/32_2020/part_1/32.pd (дата звернення: 19.12.2020).

55. Евсеева А. М. Смешанное обучение как форма организации учебного процесса по иностранному языку в техническом вузе. *Современные проблемы науки и образования*. Пенза, 2014. № 6. С. 955–956.

56. Ежегодная конференция Консорциума Слоуна. URL : <https://www.iedtech.ru/events1/abroad/2014-sloan-consortium/> (дата звернення: 07.11.2019).

57. Елашкина Н. В. Самостоятельная познавательная деятельность обучающегося при дистанционном обучении иностранным языкам. *Филология. История. Межкультурная коммуникация* : тезисы докладов региональных конференций молодых ученых (Иркутск, 26 февр. 2003 г.). Иркутск, 2003. С. 33–34.

58. Ерошкин С. Ю. Перспективы социально-экономического и инновационно-технологического развития государства. *Ценности и интересы современного общества* : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. : Московский гос. ун-т экономики, статистики и информатики. М., 2014. С. 145–149.

59. Євтушевський В., Шаповалова Л. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі. *Вища освіта України*. 2006. № 2. С. 62–66.

60. Жалдак М. І. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання : посібник. Київ : Педагогічна думка, НАПН України, 2011.

61. Жалдак М. І. Використання комп'ютера в навчальному процесі має бути педагогічно виваженим. *Комп'ютер в школі та сім'ї*. 2013. № 3. С. 3–12.

62. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання – становлення і розвиток. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2010. № 9. С. 3–9.

63. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. *Інформатика та інформаційні технології в навчальному закладі*. 2011. № 4–5. С. 76–82.

64. Жалдак М. І., Рамський Ю. С., Рафальська М. В. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики. URL : http://www.fi.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/14/1.pdf (дата звернення: 06.12.2020).

65. Желуденко М., Гринюк С. Освіта як стратегічний ресурс забезпечення стабільного розвитку суспільства в умовах COVID-19 : стан, потенційні можливості. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2020. 18 (2). С. 43–52.

66. Желуденко М., Сабітова А. Змішане навчання як оптимальна та ефективна умова сучасної освіти. URL : https://www.researchgate.net/profile/Marina-Zeludenko-2/publication/350897146_Zmisane_navcanna_ak_optimalna_ta_efektivna_forma_sucasnoi_sovti/links/6079783d907dcf667ba1abcc/Zmisane-navcanna-ak-optimalna-ta-efektivna-forma-sucasnoi-sovti.pdf (дата звернення: 30.12.2020).

67. Жерновникова О. А. Психологічний аспект реалізації дистанційних освітніх технологій у навчальний процес майбутніх учителів математики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердянськ, 2017. Вип. № 2. С. 86–99.*

68. Жигалова А. В. «Перевернутое обучение» как одна из новых моделей обучения и особенности мотивации студентов при его использовании. *Сборник научных трудов : материалы всерос. науч.-практ. конф. Ухта : Изд-во Ухтинск. гос. техн. ун-та, 2016. С. 252–255.*

69. Житеньова Н. В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технології візуалізації в освітньому процесі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харк. націон. педагог. університет імені Г. С. Сковороди. Х., 2020. 538 с.

70. Заводчикова Н. И. Использование модели организации обучения «перевернутый класс» в курсе дисциплины «методика обучения и воспитания в области информатики». *Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология»*. 2016. № 1. С. 139–146.

71. Інноваційні процеси у вищій школі освіти окремих країн світу й України / В. В. Гончарук та ін. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 80. С. 110–115.

72. Кадемія М. Ю. Інноваційні технології навчання у підготовці майбутніх учителів. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2014. Вип. 1. С. 274–279. URL :http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2014_1_37 (дата звернення: 14.10.2020).

73. Кадемія М. Ю. Сучасні педагогічні технології навчання дорослих. URL : <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4020/1/Kademiia.pdf> (дата звернення: 06.09.2020).

74. Капустин Ю. И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования : автореф. дис. на получение науч. степени д-ра пед. наук : 13.00.02. М., 2007. 42 с.

75. Карташова Л. А., Данилюк О. В. Хмарні технології як засіб ефективного впливу на практичну підготовку перекладачів. *Вища освіта України. Педагогічна преса*. 2013. № 3 (50). С. 204–207.

76. Киреев Б. Н. Смешанное обучение в вузе: реалии и перспективы. *Технологическое образование в школе и вузе : сб. Всерос. научн.-практ. конф.* (Елабуга, 15 января 2017 г.). Елабуга, 2017. С. 39–48.

77. Кіяновська Н. М., Рашевська Н. В., Семеріков С. О. Теоретико-методичні засади використання інформаційно комунікаційних технологій у навчанні вищої математики студентів інженерних спеціальностей у Сполучених Штатах Америки : монографія. Теорія та методика електронного навчання. Кривий Ріг : Видавничий відділ ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2014. Том V. Випуск 1 (5): спецвипуск «Монографія в журналі». 316 с.

78. Козлакова Г. Зміна діяльності парадигми викладача при дистанційному навчанні. *Вища освіта України*. № 4. 2003. С. 91–95.

79. Козяр М. М. Інноваційні технології підготовки фахівців у навчальних закладах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. № 16. С. 92–96.

80. Комп'ютерні технології в освіті : навч. посібн. / Ю. С. Жарких та ін. К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. 239 с.

81. Кондакова М. Л., Латыпов Е. В. Смешанное обучение : ведущие образовательные технологии современности. *Вестник образования*. 2013. № 9 (2759). С. 54–64.

82. Коневщинська О. Е. Сучасні засоби Інтернет доступу та освітні платформи в е-навчанні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 44. Вип. 6. С. 33–41. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_44_6_6 (дата звернення: 16.11.2020).

83. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні : постанова Мін-ва освіти і науки України від 20 груд. 2000 р. URL : <http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/1598/> (дата звернення: 12.10.2020).

84. Коротун О. В. Використання хмаро орієнтованого середовища у навчанні баз майбутніх учителів інформатики : дис. ... к-та пед. наук : 13.00.10 / Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка. Житомир, 2018. 356 с.

85. Коротун О. В. Дидактична система змішаного навчання у ВНЗ. *Інформаційно-комп'ютерні технології-2016* : тези доповідей VIII Міжнар. наук.-технічн. конф., (Житомир, 22-23 квіт. 2016 р.). Житомир. 2016. С. 240–241.

86. Коротун О., Кривонос О. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. *Наукові записки*. Вип. 8 (II). С.19–23.

87. Корсак К. Хаскін В. Три стадії розвитку дистанційної освіти. *Проблеми освіти* : науково-методичний збірник. К., 2002. Вип. № 28. С.17–27.

88. Кравцов Г. М., Гнедкова О. О. Методи використання хмарних сервісів у навчанні іноземної мови. URL : <http://ceur-ws.org/Vol-2168/paper8.pdf> (дата звернення: 16.09.2020).

89. Кремень В. Г. Дистанційна освіта – перспективний шлях розв'язання сучасних проблем розвитку професійної освіти. *Вісник акад. дистанц. освіти*. 2003. № 1. С. 4–11.

90. Круглик И. И. Модель технологии дистанционного обучения студенческой молодежи олимпийскому образованию. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2015. № 4. С.124–126.

91. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. (Вища освіта ХХІ століття). Вид 2-ге, стер. К. : Знання, 2011. 486 с.

92. Кулиева О. Н. Перевернутая классная комната (flipped classroom) как учебная стратегия смешанного обучения. *Роль университетского образования и науки в современном обществе* : материалы междунар. науч. конф., (Минск, 26-27 февр. 2019 г.). / Белорус. гос. ун-т ; редкол. : А. Д. Король (пред.) и др. Минск : БГУ, 2019. С. 363–369.

93. Курвитс М. Отличительные особенности перевернутого класса. URL : <https://edugalaxy.intel.ru/?automodule=blog&blogid=2824&showentry=5961> (дата звернення: 21.06.2019).

94. Кухаренко В. М. Змішане навчання. Вебінар. URL : <http://www.wiziq.com/onlineclass/2190095-intel-blended> (дата звернення: 15.06.2019).
95. Кухаренко В. М. Навчальний процес у масовому відкритому дистанційному курсі. *Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2012. № 1. С. 40–50.
96. Кухаренко В. М. Розвиток дистанційного навчання на сучасному етапі. *Науковий вісник Національної академії статистики, обліку та аудиту*. 2012. № 2. С. 117–121.
97. Кухаренко В. М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання : посібник. Київ : Міленіум, 2019. 307 с.
98. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні : монографія / за ред. В. М. Кухаренка, В. В. Бондаренка. Харків : Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
99. Лебедик Л. В., Стрельников В. Ю., Стрельников М. В. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін : навч.-метод. посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти. Полтава : АСМІ, 2020. 303 с.
100. Лемуткина М. В дистанционной учебе школьников применяют «перевернутый класс». URL : <https://www.mk.ru/social/2020/10/16/v-distancionnoy-uchebe-shkolnikov-primenyat-perevernuty-klass.html> (дата звернення: 18.11.2020).
101. Лещенко М. П., Тимчук Л. І. Розвиток інформаційно-комунікаційних і медіа компетентностей учителів у міжнародному педагогічному просторі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 38. Вип. 6. С.13–28.
102. Литвинов А. С. Педагогічний провайдинг інновацій в освіті : навч. посіб. Університетська книга, 2018. 265 с.

103. Литвинова С. Г. Online навчальне середовище вчителя-предметника загальноосвітнього навчального закладу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 5. С. 19. URL : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html> (дата звернення: 31.01.2021).

104. Литвинова С. Г. Використання корпоративної електронної соціальної мережі Yammer у роботі класного керівника. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів : ЧНПУ, 2016. Т. 135. С. 28–36.

105. Литвинова С. Г. Методика використання технологій віртуального класу вчителем в організації індивідуального навчання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.10. К., 2011. 22 с.

106. Литвинова С. Г. Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : ЦП «Компринт», 2016. 354 с.

107. Литвинова С. Г. Теоретико-методичні основи проектування хмароорієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.10 / Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2016. 602 с.

108. Литвинова С. Г. Формування On-line навчального середовища в загальноосвітніх навчальних закладах. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010. Т 8. С. 25–27.

109. Литвинова С. Г., Спірін О. М., Анікіна Л. П. Хмарні сервіси Office 365 : навчальний посібник. Київ : Компринт, 2015. 170 с.

110. Лісецький К. А. Модель змішаного навчання в системі вищої освіти.

URL : http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/lisetskyi_model.pdf (дата звернення: 05.07.2019).

111. Лісецький К. А. Змішані і традиційні форми навчання. *Новітні освітні технології* : матеріали науково-практичної конференції. 2013. URL : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1156> (дата звернення: 21.10.2020).

112. Логинова А. В. Особенности и принципы функционирования педагогической модели перевернутый класс. *Молодой ученый*. 2015. № 9. С. 114–119.

113. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Вид. 2-ге, випр. і доп. Харків : ОВС, 2002. 400 с.

114. Ломоносова Н. В. Система смешанного обучения в условиях информатизации высшего образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Моск. пед. госуд. ун-т. М., 2017. 191 с.

115. Лукашенко М. А. Открытое образование: понятие, цели, экономические предпосылки становления. *Информатика и образование*. 2002. № 9. С. 109–112.

116. Львов М. С. Тенденції розвитку освітніх інформаційно-комунікативних технологій. URL : http://www.ite.kspu.edu/webfm_send/544 (дата звернення: 01.12.2020).

117. Майкл Б. Стейкер Х. Использование подрывных инноваций для улучшения школ (Сан-Франциско: Jossey-Bass, 2014). URL : <https://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/> (дата звернення: 18.12.2020).

118. Малярчук О. В. Сучасні моделі дистанційного навчання в університетській освіті США. *Шляхи і методи забезпечення подальшого творчого зростання обдарованої молоді* : наук.-метод. зб. / за заг. ред. І. І. Якухна, Л. В. Корінної. Житомир : ЖОППО, 2008. С. 183–192.

119. Маркова О., Семеріков С., Стрюк А. Хмарні технології навчання: витоки. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 46 (2). 2015. С. 29–44.

URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2015_46_2_6... (дата звернення: 12.11.2020).

120. Матухин Д. Л. Методологические основы смешаной формы обучения профессиональному иностранному языку студентом технических специальностей. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 2. URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12968> (дата звернення: 03.11.2020).

121. Медведева М. С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения : автореф. дис. на получение научн. степени кан. пед. наук : 13.00.01 / Ивановский государственный университет. Нижний Новгород, 2015. 30 с.

122. Мигович С. М., Тверезовська Н. Т. Огляд сучасного стану дистанційного навчання в Україні. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2011. Вип. 159. Ч. 2 : Педагогіка. Психологія. Філософія. С. 320–329.

123. Мобільне програмне забезпечення навчання інформатичних дисциплін у вищій школі / С. О. Семеріков та ін. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2010. №. 8. С. 20–29. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2010_8_4 (дата звернення: 06.12.2020).

124. Морзе Н. В. Основні тенденції використання інформаційнокомунікаційних технологій в освіті. URL : <http://leader.ciit.zp.ua/files/plan/2013/prez30.11.13.pdf> (дата звернення: 03.01.2021).

125. Морзе Н. В. Як навчати вчителів, щоб комп'ютерні технології перестали бути дивом у навчанні? *Комп'ютер у школі та сім'ї*. Т. 6 (86). 2010. С. 10–14.

126. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 5. С. 27–39.

127. Морзе Н. В., Кузьмінська О. Г. Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. № 9. С. 20–29.

128. Мохова М. Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования : автореф. дис. на получение научн. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Моск. госуд. ун-т имени М. В. Ломоносова. М., 2005. 24 с.

129. Муковіз О. Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителя початкової школи: сутність та особливості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 43 (1). С. 259–266.

130. Наливайко О. О. Дистанційне навчання : сутність та особливості. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 36. С.75–81.

131. Національний освітній глосарій : вища освіта. Вид. 2-е, перероб. і доп. / авт.-уклад. В. М. Захарченко та ін. / за ред. В. Г. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім "Плеяди"», 2014. 100 с.

132. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат и др. / под ред. Е. С. Полат. 4-е изд., стер. Москва : Издательский центр "Академия", 2009. 272 с

133. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. М. : Academia, 2000.

134. Носкова Т. Педагогическая сущность виртуальной образовательной среды. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2014. № 167. С. 183–194. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-suschnost-virtualnoy-obrazovatelnoy-sredy> (дата звернення: 11.09.2020).

135. Овод Ю. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності засобами дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький, 2012. 200 с.

136. Овсянников В. И., Густырь А. В. Введение в дистанционное образование. М. : РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2001. 165 с.

137. Овчарук О. В., Гуржій А. М. Дискусійні питання інформаційнокомунікаційної компетентності : міжнародні підходи та українські перспективи. Херсонський державний університет. 2013.

138. Огієнко О. І. Дистанційна педагогічна освіта : зарубіжний та вітчизняний досвід : методичні рекомендації. Київ, 2012. 75 с.

139. Олійник В. В. Організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти і навчання : монографія. К. : Міленіум, 2003. С. 390–393.

140. Опис рамки цифрової компетентності для громадян України / М-во цифрової трансформації України. 2021. URL : https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoyi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf (дата звернення: 01.02.2021).

141. Організація та функціонування мережі ресурсних центрів дистанційної освіти загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / Ю. М. Богачков та ін. ; наук. ред. Ю. М. Богачков. К. : Атіка, 2014. 184 с.

142. Осадчий В., Осадча К. Можливості засобів дистанційного навчання у процесі вивчення технічних дисциплін. *Педагогічний дискурс*. 2017. Вип. 22. С. 123–125. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2017_22_24 (дата звернення: 08.09.2020).

143. Павлова С. А., Сергиенко И. В. Проблемы дифференциации издержек и экономической эффективности дистанционного обучения. *Экономика образования*. 2001. № 6. С. 46–52.

144. Паймакова Е. А., Вострикова О. В. Применение модели «Перевернутый класс» в преподавании английской грамматики в период дистанционного обучения. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020. № 4. Т. 18. С. 1–10. URL : <http://mir-nauki.com/PDF/68PDMN420.pdf> (дата звернення: 12.09.2020).

145. Панарина Н. А. Дистанционное обучение: к вопросу об основных понятиях. *Социологические исследования*. 2004. № 4. С. 116–121.

146. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат и др. ; под ред. Е. С. Полат. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.

147. Перша Всеукраїнська конференція з проблем змішаної освіти. 2017. URL : <http://kpi.ua/2017-01-27> (дата звернення: 15.06.2019).

148. Пилаєва Т. Історія розвитку дистанційної освіти в світі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер. : Педагогічні науки. 2016. Вип. 147. С. 114–118.

149. Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання / В. В. Олійник та ін. К. : Логос, 2006. 408 с.

150. Підкасистий П. І., Тищенко О. Б. Комп'ютерні технології в системі дистанційного навчання. *Педагогіка*. 2000. № 5. С. 7–12.

151. Пінчук О. П. Історико-аналітичний огляд розвитку соціальних мережних технологій та перспектив їх використання у навчанні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 4 (48). С. 14–34. URL : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1267#.Vg0k2eztlBc> (дата звернення: 06.09.2020).

152. План дій щодо інформатизації освіти 2.0 : повідомлення Міністерства освіти і науки України. URL : http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html (дата звернення: 15.12.2020).

153. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения : учеб.пос. / под ред. Е. С. Полат. М. : Издательский центр «Академия», 2004. С. 14–16.

154. Положення про дистанційне навчання : наказ М-ва освіти та науки України від 21 січня 2004 р. № 40. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04#Text> (дата звернення: 11.08.2020).

155. Приходькіна Н. О. Використання технології «переверненого» навчання у професійній діяльності викладачів вищої школи. URL : <http://qoo.by/2Bk> (дата звернення: 16.06.2020).

156. Про впровадження науково-педагогічного проекту «Дистанційне навчання учнів» : наказ М-ва освіти та науки України від 29 грудня 2009 № 1231. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1231290-09#Text> (дата звернення: 25.01.2021).

157. Про затвердження Завдань Національної програми інформатизації на 2000-2002 роки : постанова Верховної Ради України від 6 липня 2000 р. № 1851-III. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1851-14#Text> (дата звернення: 11.02.2021).

158. Про Національну програму інформатизації : Закон України від 04 лют. 1998 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 05.01.2021).

159. Про створення Координаційної Ради Міністерства освіти і науки України з питань дистанційної освіти : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 26 лют. 2001 р. № 91. URL: <http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/pro-stvorennya-koordinacijno%d1%97-radi-ministerstva-osviti-i-nauki-ukra%d1%97ni-z-pitan-distancijno%d1%97-osviti/> (дата звернення: 09.12.2020).

160. Про створення Українського інституту інформаційних технологій в освіті Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» : наказ М-ва освіти та науки України від 24 листопада

2004 р. № 880. URL : <http://uiite.kpi.ua/2019/04/01/1425/> (дата звернення: 21.01.2021).

161. Проблеми дистанційної освіти / І. В. Клименко та ін. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. Вип. 6. 2001. С. 13–15.

162. Програма розвитку системи дистанційного навчання на 2004-2006 роки : постанова Кабінету Міністрів України від 23 верес. 2003 р. № 1494. URL : <http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/pro-zatverdzhennya-programi-rozvitku-sistemi-distancijnogo-navchannya-na-2004-2006-roki/> (дата звернення: 09.01.2021).

163. Процька С. М. Комп'ютерно орієнтована методика формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Національна академія педагогічних наук України Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. К., 2019. 304 с.

164. Рашевська Н. В., Ткачук В. В. Технології мобільного навчання. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 35. С. 295–301. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2012_35_40 (дата звернення: 15.12.2020).

165. Резько П. Н. Концепция непрерывного образования и дистанционное обучение. *Динаміка наукових досліджень 2004* : матер. III Міжнар. наук.-практ. конф., (Дніпропетровськ, 21-30 черв. 2004 р.). Т. 24. Дніпропетровськ : Наука й освіта, 2004. С. 11–13.

166. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти / М-во освіти та науки України. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf> (дата звернення: 18.09.2020).

167. Рекомендації щодо організації поточного, семестрового контролю та атестації здобувачів освіти із застосуванням дистанційних технологій / М-во освіти та науки України. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi->

potochnogo-semestrovogo-kontrolyu-ta-atestaciyi-zdobuvachiv-osviti-iz-zastosuvannyam-distancijnih-tehnologij (дата звернення: 15.08.2020).

168. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) : монографія. Вид. 2-е изд., дополн. М. : ИИОРАО. 2008. 274 с.

169. Розина И. Н. Дистанционные и открытые формы обучения: организационные и методологические вопросы. *Инновационные образовательные технологии*. 2007. № 1(9). С. 60–74.

170. Романов А. Н., Торопцев В. С., Григорович Д. Б. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2000. 303 с.

171. Романовський О. О., Романовська Ю. Ю., Романовський О. О. Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки XX-XXI століть. Книга 4. Особливості академічного (університетського) підприємництва у США другої половини XX — початку XXI століть : навч. посіб. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. 240 с.

172. Рулиене Л. Н. Интеграция техноологии электронного и аудиторного обучения как фактор развития современного образовательного процесса. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2017. № 4. С. 95–101.

173. Сабаев И. А. Проблемы создания дистанционного (ДО) и смешанного обучения (СО). *Образовательные технологии общества*. 2009. Т. 12. № 4. С. 479–484.

174. Савицкая А. Анализ понятий «открытое образование» и «дистанционное образование». *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии* : сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф., (Новосибирск, 17 апр. 2010 г.). № 1. Ч. III. Новосибирск, 2010. С. 40–43.

175. Садкіна В. І. Маленькі секрети учительського успіху. Навчаємо з радістю. Х. : Вид. група «Основа», 2019. 144 с.

176. Сайт Асоціації дистанційного навчання США. United States Distance Learning Association. URL : <http://www.usdla.org> (дата звернення: 03.07.2020).

177. Семеріков С. О., Стрюк А. М. Комбіноване навчання: проблеми і перспективи застосування в удосконаленні навчально-виховного процесу й самостійної роботи студентів. *Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів* : монографія / кол. авторів ; за ред. проф. О. А. Коновала. Кривий Ріг : Книжкове видавництво Кирсєвського, 2012. С. 135–163.

178. Семеріков С. О. Стабілізація курсів інформатики як засіб фундаменталізації інформатичної освіти. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/77241065.pdf> (дата звернення: 16.12.2020).

179. Семеріков С. О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2009. 536 с.

180. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : монографія. Кривий Ріг: Мінерал; К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 340 с.

181. Семеріков С. О., Теплицький І. О. Інваріантність до операційної системи та мови програмування як засіб фундаменталізації курсів інформатики у ВНЗ. *Інформаційні технології в освіті, науці і техніці* : матер. V Всеукр. конф. молодих науковців. (Черкаси, 3-5 трав. 2006 р.). ІТОНТ-2006. Черкаси : ЧНУ, 2006. С. 140.

182. Симоненко С. П. Інформаційні технології як головний виклик сучасності. *Гілея* : науковий вісник. 2019. Вип. 142 (2). С. 156–159. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2019_142%282%29__33 (дата звернення: 21.10.2020).

183. Сисоєва С. О. Проблеми дистанційного навчання : педагогічний аспект. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2003. Вип. III-IV. С. 78–87.

184. Сисоєва С. О., Осадча К. П. Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання*. 2019. Вип. 70 (2). С. 271–284.

185. Скибицкий Э. Г., Толстова И. Э., Шефель В. Г. Методика профессионального обучения : учеб. пособие. Новосибирск : НГАУ, 2008. 166 с.

186. Смирнова-Трибульська Є. М., Бацуровська І. В., Ручинська Н. С. Перспективні напрямки модернізації вищої освіти. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. Вип. 1. С. 46–49.

187. Смирнова-Трибульська Є. М., Копчек Р., Вілльманн Д. Теоретичні і практичні аспекти використання в освіті інформатичних засобів Open Source. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія № 2. Комп'ютерноорієнтовані системи навчання. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. № 4 (11). С. 13–24.

188. Снегурова В. И. Модели дистанционного обучения в системе дистанционного образования. *Вестник РУДН. Серия Информатизация образования*. 2009. № 2. С. 106-119. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-distantsionnogo-obucheniya-v-sisteme-srednego-obrazovaniya/viewer> (дата звернення: 11.03.219).

189. Собченко Т. М. Використання технології «перевернутий клас» як моделі змішаного навчання. *Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення* : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., (Дніпро, 12 лют. 2021 р.). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 76–78 с.

190. Собченко Т. М. Витоки проблеми реалізації змішаного навчання у закладах вищої освіти в сучасній педагогічній теорії та практиці. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 37. Т. 5. 2021. С. 266–272.

191. Собченко Т. М., Єфімова Ю. В. Роль наукових шкіл у житті кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди. *Нові технології навчання*. 2015. Інститут інноваційних технологій змісту освіти МОН України. Вип. 86. Ч. 1. С. 219–221.

192. Собченко Т. М. Змішане навчання: поняття та завдання *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*. Вип. 75. Запоріжжя. 2021. С. 150–162.

193. Собченко Т. М. Змішане навчання як засіб активізації адаптивних процесів у вищій педагогічній освіті. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія «Педагогіка». Вип. 9 (17). 2020. URL : <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/340> (дата звернення: 12.12.2020).

194. Собченко Т. М. Інноваційна освітня діяльність вчителя нової української школи. *II Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання* : матер. II міжнар. наук.-практ. інтернет конфер. (Глухів, 28–29 жовтня 2020 р.). Глухів, 2020. С. 86–87.

195. Собченко Т. М. Інноваційні технології / прийоми : змішане навчання, перевернутий клас. *Реалізація концепції «Нова українська школа» в контексті виконання Закону України «Про освіту»* : матер. серпнева педагог. конфер. працівників освіти Московського району, (Харків, 29 серпня 2019 р.). Харків, 2019.

196. Собченко Т. М. Організація інтерактивного навчання у ЗЗСО як умова ефективності освітнього процесу. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах* : матеріали міжнар. наук.-практ. конфер. (Київ, 31 січня–1 лютого 2020 р.). Київ, 2020. С. 90–93.

197. Собченко Т. М. Проблема реалізації змішаного навчання у закладах вищої освіти в сучасній педагогічній теорії та практиці : стан розробленості. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 33. Т. 1. С. 120–123.

198. Собченко Т. М., Судакова Н. В. Університетсько-шкільний кластер як модель нового освітнього простору. *Університетсько-шкільні кластери : світовий досвід та перспективи його адаптації в Україні* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 14 лютого 2020 р.). Харків : Народна українська академія, 2020. С. 162–166.

199. Собченко Т. М. Сутність формування університетсько-шкільних кластерів. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. для студентів, аспірантів, докторантів, молодих учених, (Харків, 14 травня 2020 р.). Харків, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2020. С. 330–332.

200. Собченко Т. М. Формування цифрової компетентності в підготовці майбутніх учителів в Україні та КНР *Науковий Вісник МДУ*. Серія "Педагогіка та психологія". 2021. № 1. Т. 7. С. 103–112.

201. Собченко Т. М., Цінь Шень. Організація змішаного навчання у підготовці майбутнього вчителя в Україні та КНР *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 Педагогічні науки : реалії та перспективи. Вип. 79. С. 113–117.

202. Солдаткин В. И. Основы открытого образования. М. : НИИЦРАО, 2002. Т. 1. 676 с. Т. 2. 680 с.

203. Сорока О. Інформаційні системи і технології у фінансах : навч. посіб. для дистанційного навчання. К. : Вид-во університету «Україна», 2005. 260 с.

204. 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 : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/183/169> (дата звернення: 11.12.2020).

205. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні технології моніторингу впровадження результатів науково-дослідних робіт. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 36. Вип. 4. С. 132–152. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2013_36_4_15 (дата звернення: 24.12.2020).

206. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою : монографія. Україна : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 300 с.

207. Спірін О. М., Новицька Т. Л., Лупаренко Л. А. Науково-методичний та координаційний супровід розвитку інформаційного освітньо-наукового простору України. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2015. № 5 (125). С. 11–18.

208. Спірін О. М., Одуд О. А. Зміст навчального матеріалу спецкурсу "Хмарні інформаційно-аналітичні технології у науково-дослідному процесі". *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 2 (52). С. 108–120.

209. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий. / С. В. Агапонов та ін. / под ред. З. О. Джагиашвили. СПб. : БХВ-Петербург, 2003. 336 с.

210. Стефаненко П. В. Дистанционное обучения в высшей школе : монография. Донецк : ДонНТУ, 2002. 397 с.

211. Стефаненко П. В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2002. 492 с.

212. Столяренко І. С. Особливості організації змішаного навчання у підготовці майбутніх учителів інформатики. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С. 138–147.

213. Стрюк А. М. Теоретико-методичні засади комбінованого навчання системного програмування майбутніх фахівців з програмної інженерії : монографія. *Теорія та методика електронного навчання*. Кривий Ріг : Видавничий відділ ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2015. Том VI. Випуск 1 (6) : спецвипуск «Монографія в журналі». 286 с.

214. Стрюк А. М. Теоретичні основи комбінованого навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету*. Серія педагогічна. 2011. Вип. 17. С. 63–66.

215. Стрюк А. М., Рассовицька М. В. Використання хмарних технологій у комбінованому навчанні інформатики студентів інженерних спеціальностей. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія : Педагогіка і психологія. 2015. № 1. С. 221–226. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2015_1_36 (дата звернення: 11.12.2020).

216. Танась М. Дистанційна освіта в дидактичній концепції. *Вища освіта в Україні*. № 1. 2002. С. 79–82.

217. Тверезовська Н. Т., Касаткін Д. Ю. Інформаційно-освітнє середовище навчання: історія виникнення, класифікація та функції. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка, 2011. № 3. С. 190–196.

218. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін. / за ред. В. М. Кухаренка. Харків : Міськдрук, НТУ «ХП», 2016. 284 с.

219. Теплицький І. О., Семеріков С. О., Поліщук О. П. Модель мобільного навчання в середній та вищій школі. *Комп'ютерне моделювання в освіті* : матер. III Всеукраїнс. наук.-метод. семінару, (Кривий Ріг, 24 квітн. 2008 р.). Кривий Ріг : КДПУ, 2008. С. 45–46.

220. Терещук С. І. Змішане навчання як нова парадигма системи фізичної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 146. С. 186–191.

221. Технологізація освіти і професійної діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Педагогічні технології у неперервній освіті* : монографія / С. О. Сисоєва та ін. / за ред. С. О. Сисоєвої. К. : Віпол, 2001. С. 27–45.

222. Технології дистанційного навчання: методологія створення та супроводу навчальних курсів : навч. посіб. / А. І. Прокопенко та ін. Х. : ХНПУ імені Г.С.Сковороди : «Мітра», 2019. 81 с.

223. Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти: підручник / за заг. ред. В. В. Олійника, ред. кол.: С. П. Касьян, Л. Л. Ляхоцька, Л. В.Бондаренко; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2019. 196 с.

224. Тихонова Н. В. Организация контроля знаний студентов в условиях удаленного обучения. *Казанский лингвистический журнал*. 2021. Том 4. № 1. С. 111–125.

225. Ткачук Г. Аналіз та особливості впровадження моделей змішаного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Наукові записки. Серія педагогіка*. 2018. № 3. С. 28–36.

226. Ткачук Г. В. Зарубіжний досвід реалізації змішаного навчання. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 1. С. 98–102.

227. Ткачук Г. В. Змішане навчання та особливості використання ротаційної моделі у навчальному процесі. *Інформаційні технології в освіті*. 2017. № 4 (33). С. 143–156.

228. Ткачук Г. В. Практично-технічна підготовка майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання : монографія. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2018. 318 с.

229. Ткачук Г. В. Теоретичні і методичні засади практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання: дис. ... докт. пед. наук.: 13.00.02 / Нац. педаг. у-тет імені М.П. Драгоманова. К., 2019. 447 с.

230. Топ-10 правил при переводе класса на новую методику – перевёрнутое обучение. URL : <http://www.edtoday.ru/poleznye-stat/20-top-10-pravil-pri-perevode-klassa-na-novuyu-metodiku-perevjornutoe-obuchenie> (дата звернення: 01.08.2019).

231. Трайнев В. А., Гуркин В. Ф., Трайнев О. В. Дистанционное обучение и его развитие (Обобщение методологии и практики использования). М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. 294 с.

232. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2005. 649 с.

233. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2005. 400 с.

234. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у ВНЗ: проблеми, стан і перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2010. № 9. С. 16–29.

235. Триус Ю. В., Герасименко І. В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. *Теорія та методика електронного навчання*. Вип. III. Кривий Ріг, 2012. С. 299–308.

236. Триус Ю. В., Франчук В. М., Франчук Н. П. Організаційні й технічні аспекти використання систем мобільного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 2. 2011. № 12 (19). С. 53–62.

237. Фальштинська Ю. В. Підготовка майбутніх викладачів іноземних мов до організації дистанційного навчання : дис. ... к-та пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2019. 302 с.

238. Фандеєва А. Є. Змішане навчання як технологія змін та трансформації. *Народна освіта*. Електронне наукове фахове видання. Вип. 2

(32), 2017. URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4544 (дата звернення: 05.05.2019).

239. Фомина А. С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты. URL : http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/21/pedagogics/fomina.pdf (дата звернення: 21.06.2020).

240. Хмарні сервіси Microsoft та Google: організація групової проектної роботи студентів ВНЗ. / О. Г. Глазуновата ін. 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/oeeemu_2017_3_36.pdf (дата звернення: 15.01.2021).

241. Хуторской А. В. Эвристическое обучение. В 5 т. / под ред. А. В. Хуторского. М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. Т. 4. Интернет и телекоммуникации. 204 с. (Серия «Инновации в обучении»). URL : <http://khutorskoy.ru/books/2012/evr-ob4/index.htm> (дата звернення: 12.11.2020).

242. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М. : Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

243. Хуторской А. В. Принципы дистанционного творческого обучения. *Интернет-журнал Эйдос*. 1998. URL : www.eidos.ru. (дата звернення: 01.07.2020).

244. Цифрова адженда України – 2020 / М-во економічного розвитку і торгівлі України. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 12.07.2020).

245. Чайникова Г. Р. Анализ адаптации студентов, обучающихся по модели «Перевернутый класс», к условиям дистанционного обучения. *Открытое образование*. 2020. 24(5). С. 63–71.

246. Шаран Р. В. Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Терноп. націон. педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2010. 249 с.

247. Шаран Р. В. Розвиток дистанційної освіти у США. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 118–122.

248. Шведченко А. Что такое «перевернутый класс» и как эту методику используют в России. Мел. *Медиа про образование и воспитание детей*. URL: https://mel.fm/shkola/928534-flipped_classroom (дата звернення: 25.11.2020).

249. Шиліна Г. А. Методика дистанційного навчання української мови учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бедянський держаний педагогічний університет. К., 2016. 300 с.

250. Шишкіна М. П. Носенко Ю. Г. Актуальні напрями розвитку хмаро орієнтованого навчальнонаукового середовища педагогічних систем. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія № 2. Комп'ютерноорієнтовані системи навчання. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. № 16 (23). С. 153–158.

251. Шишкіна М. П., Запорожченко Ю. Г., Кравцов Г. М. Перспективи розвитку сучасного навчально–наукового середовища освітніх установ : до 15-річчя Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. *Інформаційні технології в освіті* : зб. наук. пр. 2014. № 19. С. 62–70.

252. Шишкіна М. П., Носенко Ю. Г. Хмарні технології у сучасному навчально-науковому середовищі педагогічного навчального закладу. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. 2015. С. 193–197.

253. Шишкіна М. П., Попіль М. В. Хмаро орієнтоване освітнє середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 5 (37). С. 66–80.

254. Шишкіна М. П., Спірін О. М., Запорожченко Ю. Г. Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. №1 (27).

255. Штефан Л. А., Борзенко О. П. Особливості організації дистанційного навчання студентської молоді в Канаді : ретроспективний аналіз : монографія. Харків : ХНАДУ, 2015. 219 с.

256. Штихно Л. В. Дистанційне навчання як перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Молодий вчений*. № 6 (33). 2016. С. 489–492.

257. Штофф В. А. Моделирование и философия. М., 1966. 303 с.

258. Шуневич Б. Економіка дистанційної освіти: сучасний закордонний досвід. *Теоретичні питання освіти та виховання* : зб. наук. пр. Ч. 2. / за заг. ред. М. Б. Євтуха. К. : Вид. центр КДЛУ, 2003. Вип. 24. С. 209–212.

259. Шуневич Б.І. Тенденції розвитку дистанційного навчання у зарубіжній вищій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. Вип. 3 (7). URL : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/emg.html> (дата звернення: 26.12.2020).

260. Adaptation of a conventional flipped course to an online flipped format during the Covid–19 pandemic: Student learning performance and engagement. / J. Chengyuan et al. *Journal of Research on Technology in Education*. Vol. 53 No. 2.

261. Alsowat H. An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-order Thinking Skills, Student Engagement and Satisfaction. *Journal of Education and Practice*. 2016. Vol. 7. No. 9. Pp. 108–121.

262. Baker C. Flipped classrooms: Turning learning upside down : Trend of «flipping classrooms» helps teachers to personalize education. *Deseret News*. URL : <http://www.deseretnews.com/article/765616415/Flipped-classrooms-Turning-learningupside-down.html?pg=all> (Last accessed: 18.10.2019).

263. Baker Th. Connectivism and Connected Knowledge : a Personal Journey – CreateSpace Independence Publishing Platform. 2012. 64 p.

URL : http://www.ehow.com/about_5278299_new-learningtheories.html (Last accessed: 12.11.2020).

264. Bao D., Jiang J., Xiao, H.& Shen, D. A method of establishing evaluation model of online teaching interactive behavior. *Proceedings – 13th International Symposium on Computational Intelligence and Design*. Hangzhou, China, 2020. URL : <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-93719-9> (Last accessed: 02.01.2021).

265. Barker B. O. Broadening the definition of distance education in light of new technologies. *The American Journal of Distance Education*. 1989. Vol. 3, № 1. Pp. 20–29.

266. Bates T. Discussing design models for hybrid/blended learning and the impact on the campus. May 8. 2013. URL : <http://www.tonybates.ca/2013/05/08/discussing-design-models-for-hybridblendedlearning-and-the-impact-on-the-campus/> (Last accessed: 02.10.2019).

267. Bates T. National strategies for e-learning in post-secondary education and training. Paris : IIEP/UNESCO, 2002. 132 p.

268. Bergmann J. & Sams A. Flip your classroom : Talk to every student in every class every day. Washington, DC : International Society for Technology in Education, 2012. 112 p.

269. Bergmann J. Ten Questions You Should Ask Before You Flip Your Classroom. URL : <http://edtechreview.in/trendsinsights/insights/902-ten-questions-you-should-ask-before-you-flip-your-classroom> (Last accessed: 03.12.2019).

270. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. ISTE. URL : <http://www.iste.org/store/product?ID=2285> (Last accessed: 06.05.2019).

271. Berrett D. How «flipping the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*.

URL : <http://chronicle.com/article/How-Flippingthe-Classroom/130857/> (Last accessed: 12.05.2019).

272. Bielawski L., Metcalf D., Blended eLearning : Integrating Knowledge, Performance, Support, and Online Learning. 2003 by HRD Press. Inc. 3.

273. Bonk C. J., Graham C. R. Blended learning system: Definition, current trends and future direction. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives Local Designs* / eds. Graham C. R. Pfeiffer, San Francisco. 2005. Pp. 3–21.

274. Bonk C. J., Graham M. G. Moore. Pfeiffer. The Handbook of Blended Learning: Global erspectives, Local Designs. 2006. 624 p.

275. Collins English Dictionary / General consultant J. M. Sinclair; 3rd ed. The USA: Harper Collins Publishers, 1991. 1791 p.

276. Collis B., Moone J. Flexible learning in a digital world: experiences and expectations. London : Kogan Page Limited, 2001. 231 p.

277. Council for Higher Education Accreditation (2001). Distance learning in higher education: CHEA update. URL : <http://www.chea.org/Commentary/distance-learning-3.cfm>. (Last accessed: 01.02.2021).

278. Daniel J. S. Distance learning in the era of networks. *The ACU Bulletin of Current Documentation*. 1999. № 138. Pp. 7–9.

279. Dean P. Effectiveness of combined delivery modalities for distance learning and redent learning. *Quarterly Review of Distance Education*. 2001. 2(3). Pp. 247–254.

280. Delling R. M. Briefwechsel als Bestandteil und Vorlaufer des Fernstudiums (Ziff papiere 19). Hagen : Fernuniversitat (ZIFF), 1978. 38 p.

281. Designing the Online Course Structure. Institute for teaching and Learning Excellence. URL : <https://www.edc.org/sites/default/files/uploads/Distance-Education-Teacher-Training.pdf> (Last accessed: 19.10.2019).

282. Dooley K. E., Linder J. R., Dooley L. M. Advanced methods in distance education: applications and practices for educators, administrators and learners. Idea Group Inc., 2005. 305 p.

283. Driscoll M. Blended learning: Let's get beyond the hype e-learning. Retrieved March 1. 2001. URL : <http://www.ltimagazine.com/ltimagazine/article/articleDetail.jsp?id=11755> (Last accessed: 04.07.2019).

284. Driscoll Tom. Flipped Learning and democratic Education : The Complete Report. URL : <http://www.flipped-history.com/2012/12/flipped-learning-democraticeducation.html> (Last accessed: 11.05.2019).

285. Dziuban Ch., Hartman J., Moskal P. Center for Applied Research. *Research Bulletin*. 2004. № 7. URL : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0407.pdf> (Last accessed: 12.02.2019)

286. Elaine A., Seaman J. Changing Course : Ten years of Tracking Online Education in the United States. URL : <https://bayviewanalytics.com/reports/changingcourse.pdf> (Last accessed: 21.11.2020).

287. Evaluation of Evidence Based Practices in Online Learning / B. Means et al. *A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*, 2010.

288. Friesen Norm Report: Defining Blended Learning. URL : https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf (Last accessed: 12.01.2021).

289. Garrison D. Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. Jossey-Bass. 2008. 272 p.

290. Garrison D. R. Three generation of technological innovations in distance education. *Distance Education*. 1985. Vol. 6. No. 2. Pp. 235–241.

291. Garrison D. R., Anderson T. E-learning in the 21st Century : A Framework for Research and Practice. London : Routledge Falmer, 2003. 184 p.

292. Gerstein J. UDL and The Flipped Classroom : The Full Picture. URL : <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2012/05/29/udl-and-the-flippedclassroom-the-full-picture/> (Last accessed: 21.05.2019).

293. Gorman M. Flipping the classroom... a goldmine of research and resources keep you on your feet. URL : <http://21centuryedtech.wordpress.com/> (Last accessed: 11.12.2020).

294. Green G. The Flipped Classroom and School Approach : Clintondale High School. *Presented at the annual Building Learning Communities Education Conference.* Boston, MA. URL : <http://2012.blcconference.com/documents/flipped-classroom-schoolapproach.pdf> (Last accessed: 30.06.2020).

295. Griff R. Athabasca University. Learning Analitics : On the Way to Smart Education. URL : http://distant.ioso.ru/seminar_2012/conf.htm (Last accessed: 16.07.2020).

296. Griffin P., McGaw B. Assessmntnt and Teaching of 21st Century Skills / eds. Care E. Springer Science+Business Media B.V., 2012. URL : 10.1007/978-94-007-2324-5 (Last accessed: 11.08.2020).

297. Holmberg B. Guided Didactic Conversation in Distance Education. Distance Education : International Perspective / eds. D. Seward. London UK. : Groom Helm, 1983. P. 114–122.

298. Is K–12 blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids. URL : <https://www.christenseninstitute.org/publications/hybrids/> (Last accessed: 03.08.2020).

299. «Jie li hulianwang +» chuangxin jiaoshi jiaoyu moshì. Leveraging «Internet + to innovate» teacher education models. URL : http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5148/201505/t20150527_188577.html (Last accessed: 15.11.2020).

300. Kari M. Arfstrom. 4 Pillars & 11 Indicators Of Flipped Learning. URL : <http://www.teachthought.com/technology/4-pillars-flipped-learning/> (Last accessed: 14.11.2019).

301. Khan B. H. Continuum in E–Learning: People. *Process and Product*. April 2. 2014. Pp. 3. URL : <https://elearningindustry.com/continuum-in-e-learning-peopleprocess-and-product-p3> (Last accessed: 01.10.2019).

302. Khan B. H., Corbeil J. R., Corbeil M. E. Responsible Analytics and Data Mining in education. *Global Perspectives on Quality, Support, and Decision-Making*. URL : <https://big-data-in-education.blogspot.com> (Last accessed: 21.11.2020).

303. Kirkwood A. Payment of Undergraduate Fees by Direct Debit – A Student Survey, 1987. Institute of Educational Technology SRC Report 19. Open University, Milton Keynes, 1987. Pp. 1–6.

304. Kravtsov H. M. Methods and Technologies for the Quality Monitoring of Electronic Educational Resources / S. Batsakis et al. (eds.). Proc. 11–th Int. Conf. ICTERI 2015, Lviv, 14–16 May 2015. Pp. 311–325. CEUR-WS.org/ Vol. 1356, ISSN 1613–0073, P. 311–325. URL : http://CEURWS.org/Vol-1356/paper_109.pdf (Last accessed: 11.03.2020).

305. Lamb J., «Blended Learning Is the New Buzz Phrase». *Originally from The Financial Times*. Retrieved 2001. URL : <http://specials.ft.com/ftit/june2001/FT3M0640JNC.html> (Last accessed: 07.09.2020).

306. Learning Networks : A Field Guide to Teaching and Learning Online / L. Harasim et al. Cambridge MA : MIT Press, 1995. 145 p.

307. Lindeman E. C. The meaning of adult education. Norman : Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education : University of Oklahoma, 1989. 258 p.

308. Mackenzie O., Christensen E. L., Rigby P. H. Correspondence Instruction in the United States. New York : McGraw-Hill Book Company, 1968.

309. Makewa L. N., Kuboja J. M, Yango M, Ngussa B. M. ICT-Integration in Higher Education and Student Behavioral Change: Observations at University of Arusha, Tanzania. *American Journal of Educational Research*. 2014; 2(11A):30-38. doi: 10.12691/education-2-11A-5.

310. Maxwell C. What Blended Learning Is – and Isn't. URL : <https://www.blendedlearning.org/what-blended-learning-is-and-isnt/> (Last accessed: 12.06.2019).

311. Measuring Learning: An NMC Horizon Project Strategic Brief / L. Johnson et al. Texas: The New Media Consortium. 2015. Vol. 2.2. URL : <https://www.learntechlib.org/p/182093/> (Last accessed: 15.02.2021).

312. Mehrotra Ch., Hollister C. D., McGahey L. Distance learning: principles for effective design, delivery and evaluation. Page Publications Ltd., UK, 2001. 242 p.

313. Mijares I. Blended learning: Are we getting the best from both worlds? *Literature Review for EDST 561*. URL : <http://elk.library.ubc.ca/bitstream/handle/2429/44087/EDST561-LRfinal1.doc.docx?sequence=1> (Last accessed: 16.05.2020).

314. Moebs S., Moebs S., Weibelzahl S. Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises – Outline of a Delphi Study. *Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1 st European Conference on Technology Enhancing Learning Crete*. Greece, 2006. Pp. 1–6.

315. Moore M., Anderson G., William G. Hand book of distance Education. N. J. : Erlbaum Associates, 2003. 362 p

316. Moore M, Goreg K. Distance Education: A Systems View. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1996. 304 p.

317. Morgan C., O'Reilly Meg. Assessing open and distance learners. London : Koganpage Limited, 2002. 229 p.

318. Nipper S. Third generation distance learning and computer conferencing. Midweave: Communication, computers and distance education / R.Mason and A.Kaye (Eds.). Permagon, Oxford, UK., 1989. Pp. 63–73.

319. Norberg A. Blended Learning and New Education Logistics in Northern Sweden. *Game Changers: Education and information technologies*. 2012. Vol. 1. Pp. 327–330.

320. Norberg A. Un-/Blended Learning – Educational Logistics and «Skype on Wheels» (PhD study). ICTML : Digital Didactical Design. URL : <https://iml.edusci.umu.se/ictml/research-projects/un-blended-learning> (Last accessed: 16.08.2020).

321. OLC Accelerate 2017 – Program Schedule. URL : https://onlinelearningconsortium.org/attend2017/accelerate/program/all_sessions/#presenters (Last accessed: 03.12.2020).

322. Pakpahan N. The Use of Flipped Classroom During COVID–19 Pandemic Advances in Social Science, Education and Humanities Research. *Proceedings of the International Joint Conference on Arts and Humanities*. Vol. 491 (IJCAH 2020). URL : <https://www.atlantis-press.com/article/125947238.pdf> (Last accessed: 22.10.2020).

323. Peters O. Learning and teaching in distance education: analysis and interpretations from an international perspective. London : Kogan page Limited, 2001. 279 p.

324. Realizing the Full Potential of Blended Learning. A strategy paper from Center for Digital Education. URL : http://s3.amazonaws.com/static.pseupdate.mior.ca/media/links/Realizing_the_Full_Potential_of_Blended_Learning.pdf (Last accessed: 31.08.2019).

325. Reformation, revolution, evolution. Universitets lär och eturettid sperspektiv Dention de universitets pedagogiska konferensen 1–2 mars 2011 Konferens rapport Skriftseriefrån Universitets pedagogiskt centrum 2013:1

URL : <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:636305/FULLTEXT01.pdf> (Last accessed: 12.12.2020).

326. Rooney J. Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management*. Vol. 55 (5). 2003. Pp. 26–32.

327. Salmon G. E-moderating: the key to teaching and learning online. London : Taylor and Francis Book Ltd., 2003. 242 p.

328. Shannon Tipton. Simplicity in Learning. March 10, 2015. URL : <http://learningrebels.com/2015/03/10/simplicity-inlearning/> (Last accessed: 16.11.2020).

329. Simpson O. Student retention in online, open and distance learning. London : Kogan page Lintied, 2003. 168 p.

330. Smith J. M., Ph.D. Blended Learning: An Old Friend Gets a New Name. Executive Update. Retrieved Sept 25. 2005. URL : <http://www.gwsae.org/Executiveupdate/2001/March/blended.htm> (Last accessed: 09.10.2020).

331. Smith R. Flipped Learning During a Global Pandemic: Empowering Students with Choice. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*. 2020. Vol. 5. No. 1. URL : <https://www.ojed.org/index.php/jimphe/article/view/2428> (Last accessed: 15.09.2020).

332. Sobchenko T. Choice of blended learning models for higher pedagogical education students. *Physical and Mathematical Education*. 2021. Issue 2 (28). Pp. 17–21. URL : <https://fmo-journal.org/index.php/fmo/issue/view/3> (Last accessed: 03.03.2021).

333. Sobchenko T. M. Theoretical issues of the development of innovative schools in Ukraine in the second half of the 20th century Educational Studios : Theory and Practice: monograph/ edit. I. M. Trubavina, S. T. Zolotukhina. Prague-Vienna : Premier Publishing. 2018. Pp. 146–153.

334. Taylor J. Distance education. The fifth generation. *The New Educational Frontier: Teaching and Training in a Networked World* 19th ICDL world conference on open learning and distance education. Vienna, June 20–24, 1999.

335. The application of distance technology in student education. / A. Tomashevskaya et al. *Journal of critical reviews*. 2020. Vol. 7. ISSUE 19. Pp. 1480–1483.

336. The Definition of Blended Learning. URL: <http://www.teachthought.com/blended-learning-2/the-definition-of-blended-learning/> (Last accessed: 21.08.2019).

337. The New Learning Journey Part 1. Steps To Address Micro-Learning Moments. URL : <http://www.quicklessons.com/blog/2015/08/the-new-learning-journey-part-1-steps-to-address-micro-learning-moments-2/> (Last accessed: 18.08.2020).

338. The use of modern information technologies in the educational process of Chinese students and postgraduates at Ukrainian universities. / A. Tkachov et al. *Education : modern Discourses*. 2019. № 2. Pp. 161–170.

339. Tkachova N. O., Tkachov S. I., Scheblykina T. A. Future teacher's competence building in the webquest application in the school education process. *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine* (monograph). Vienna: Premier publishing, 2019. Pp. 179–189.

340. Valerie I. Realigning Higher Education for the 21st–Century Learning through Multi-Access Learning. URL : https://jolt.merlot.org/vol9no2/irvine_0613.pdf (Last accessed: 05.07.2019).

341. Verduin J. R., Clark T. A. Distance education: The foundations of effective practice. San Francisco : Jossey-Bass, 1991. 279 p.

342. Voos R. Blended Learning: What it is and Where it Might Take Us? *Sloan–C View*. Retrieved Oct 5, 2005. Vol. 2 (1). Pp. 2–5. URL : <http://www.aln.org/publications/view/v2n1/blended1.htm> (Last accessed: 23.09.2020).

343. Wedemeyer C. Learning at the Backdoor: Reflections on non-traditional learning in the lifespan. Madison : University of Wisconsin Press, 1981. 298 p.

344. Working Group on Education: Digital skills for life and work – 2017
URL : http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/10/Digital-skills-for-life-and-work_259013e.pdf (Last accessed: 11.12.2020).

345. Zhilin Z., Jianhou G. Investigation and analysis on the construction situation of “Three links and two platforms” of education for nationalities in Yunnan province in China. *MATEC Web of Conferences*. 2017. Vol. 128. DOI : 10.1051/matecconf/201712804006.

346. 中华人民共和国教育部.教育部应对新型冠状病毒感染肺炎疫情工作领导小组办公室关于在疫情防控期间做好普通高等学校在线教学组织与管理工作的指导意见. URL :
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202002/t20200205_418138. (Last accessed: 03.12.2020).

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

ПРОБЛЕМИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Вивчення проблеми змішаного навчання студентів-філологів у ЗВО передбачає насамперед визначення загальної методологічної бази дослідження та характеристики відповідних методологічних підходів.

Методологія (від грец. *methodos* – шлях дослідження або пізнання, теорія, учення і *logos* – поняття) – «учення про метод», «теорія методу». Аналіз сучасної наукової літератури свідчить, що під методологією наукового пізнання розглядають учення про методи пізнання й перетворення дійсності, що об'єднує в собі інтегровану сукупність підходів, способів, методів, прийомів і процедур, які застосовують у процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення чітко визначеної мети. У науковому пізнанні така мета полягає в отриманні істинних знань, побудові наукової теорії, логічному її обґрунтуванні [23; 46; 72; 152].

Таким чином, у своїй науковій роботі під методологією як основи розробки наукового дослідження розуміємо сукупність принципів, методів, способів наукового пізнання, фактів, закономірностей, механізмів досліджуваної діяльності й її перетворення.

Методологія педагогіки виконує певні функції, які зводяться до визначення способів отримання нових знань, що відображають динамічні процеси та явища, шляхи досягнення науково-дослідної мети; забезпечення всебічності отримання інформації про процес чи явище, що вивчається; уведення нової інформації до фонду теорії науки; уточнення, збагачення, систематизація термінів і понять у науці; створення системи наукової інформації, яка базується на об'єктивних фактах логіко-аналітичного інструментарію наукового пізнання [89, с. 64].

Уточнимо, що принципи – це провідні положення, правила, вимоги до реалізації відповідного процесу. Як з'ясовано, ученими виділено такі основні методологічні принципи дослідження:

- *принцип об'єктивності* (урахування факторів, умов, які породжують те чи інше явище та впливають на перебіг досліджуваного процесу; забезпечення адекватності обраних дослідницьких підходів і засобів, які уможлиблюють отримання істинних знань про досліджуваний об'єкт; виключення суб'єктивізму й упередженості у визначенні й оцінюванні фактів; важливість доказовості, обґрунтованості вихідних положень, логіки проведення наукового пошуку та висновків дослідження);
- *принцип сутнісного аналізу* (співвіднесення зовнішнього, особливого й одиничного, проникнення у їх внутрішню структуру, розкриття закономірностей функціонування, умов і чинників розвитку, можливостей внесення цілеспрямованих змін);
- *генетичний принцип* (розгляд явищ чи фактів на основі аналізу умов їх походження, розвитку та переведення з одного стану в інший);
- *принцип єдності логічного й історичного* (вивчення генези досліджуваного об'єкта, теорії та перспектив його подальшого розвитку);
- *принцип концептуальної єдності* (забезпечення єдності в дослідженні визначеного, що сприймається як правильне, і невизначеного, мінливого) [43; 50].

В. Шейко і Н. Кушнарєнко зазначають, що вказані методологічні принципи дослідження визначають внутрішню структурну впорядкованість його проведення та конкретизують певні аспекти змісту наукових розвідок [163; 164].

Слід уточнити, що в процесі дослідження проблеми змішаного навчання студентів-філологів у ЗВО методологія на філософському рівні забезпечує застосування основних філософських принципів і категорій філософії в структурі педагогічних знань, пов'язаних із окресленою проблемою. Зокрема,

з'ясування методологічних засад філософського рівня у вивченні обраної проблеми дало змогу сформулювати стратегію здійснення наукових розвідок. Так, необхідно враховувати основні закони пізнання (закон єдності й боротьби протилежностей; закон переходу кількості в якість; закон заперечення), а також категорії діалектичної теорії пізнавального процесу (ціле й частина; загальне, особливе й одиничне; можливість і дійсність; причина і наслідок; необхідність і випадковість тощо) [51; 103].

На загальнонауковому рівні методологія складається з наукових підходів, операцій, методів, які застосовують у всіх галузях наук. Методологія досліджуваної проблеми на конкретно-науковому рівні визначає сукупність специфічних концептуальних ідей, підходів та методів дослідження згідно з конкретним предметом її вивчення та традиційних для неї пізнавальних завдань. На цьому рівні методології філософські й загальнонаукові положення і принципи конкретизуються та перетворюються відповідно до обраної галузі науки й тієї реальності, яку вона досліджує [150; 159].

Зазначимо, що якість проведення дослідження проблеми змішаного навчання студентів філологічного профілю у ЗВО значною мірою залежить від обраної методологічної основи, оскільки вона відображає авторську позицію дослідника. Така позиція передбачає:

- урахування сучасного стану розвитку теорії науки, вимог суспільства, потреб практичної складової педагогічної діяльності, визначення та формулювання мети дослідження;
- вивчення об'єкта педагогічного дослідження у взаємодії з внутрішніми та зовнішніми факторами;
- розгляд обраної досліджуваної проблеми крізь призму різних наук про людину;
- визначення структури педагогічної системи та взаємозв'язку її компонентів та явищ, тенденцій розвитку тощо;

- виявлення, окреслення, розв'язання наявних суперечностей у розвитку досліджуваного педагогічного процесу;
- вибір системи доцільних методів дослідження;
- забезпечення зв'язку теорії та практики, розробки шляхів його реалізації, орієнтації на нові наукові концепції [103, с. 3-4].

Слід зазначити, що наукова методологія формує уявлення про послідовність руху дослідника в процесі виконання завдань, забезпечує максимально об'єктивну інформацію про педагогічні процеси й явища, а також вивчення принципів побудови, форм і способів науково-пізнавальної діяльності з ракурсу різних методологічних підходів. Ці підходи виступають найважливішим атрибутом будь-якого дослідження, бо вони визначають стратегічні напрями наукової роботи.

Розкриваючи поняття «підхід», науковці розуміють його по-різному, а саме як: основний напрям дослідження; особливу форму пізнавальної та практичної діяльності; своєрідний кут зору на педагогічні феномени; виділені засади, які є незмінними під час аналізу та проєктування будь-якого явища; стратегію дослідження визначеного процесу; базову ціннісну орієнтацію, що визначає позицію педагога; метод структурування обраного об'єкта тощо [40; 89; 103; 115]. У своїй роботі ми розуміємо методологічний підхід як методологічну орієнтацію дослідження, засновану на комплексі принципів та способів, що визначають загальну мету і стратегію відповідної діяльності.

У педагогіці існує широка класифікація методологічних підходів, але через постійні виклики суспільства та розмаїття дослідницької термінології вона не є сталою. Зокрема, під час вивчення проблеми змішаного навчання студентів-філологів у ЗВО визначено, що науково-методологічне підґрунтя дослідження складає комплекс таких методологічних підходів: *системно-синергетичний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, ресурсний, ергономічний, герменевтичний, середовищний*. Ці підходи схарактеризовано у наведених нижче підрозділах.

2.1 Роль системно-синергетичного підходу в реалізації змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей

Проведений науковий пошук засвідчив, що *системно-синергетичний* підхід є інтеграцією системного й синергетичного підходів. Зокрема, перший із них виник у формі теоретичної концепції як реакція на виключно бурхливу появу аналітичних підходів у науці.

Як з'ясовано, у сучасному педагогічному розумінні основа методологічного принципу системного підходу розглядається як засіб теоретичного синтезу, в основі якого лежить систематизація. Цей процес має сформовану мету та прогнозує результат, який полягає в об'єднанні частин в органічне ціле. Тому можливо виокремити частини або структурні елементи, спрогнозувати послідовність практичних дій, скласти ієрархічну структуру тощо [43; 50].

Основною категорією для системного підходу є «система» як впорядкована множина, що містить компоненти, пов'язані між собою спільною метою, які виступають як цілісне явище у взаємодії із середовищем.

Система (греч. *systema*) – сукупність певних елементів, одиниць, частин, які об'єднані за спільною ознакою та призначенням [108, с. 286]. Зокрема, Б. Куял визначає систему як доцільну сукупність її елементів і відношень між ними та їх властивостями [172, с. 260-261]. У наукових дослідженнях визначаються різні види систем: живі (біологічні) й неживі (фізичні, хімічні); штучні (антропогенні), соціальні (громадські), технічні (техніко-економічні); абстрактні й конкретні; відкриті й замкнуті; складні, великі та прості; організовані й неорганізовані; цілеспрямовані й нецілеспрямовані; динамічні та статичні тощо [1; 2; 117].

За висновками С. Гончаренка, системний підхід – це «послідовність процедур для створення складноорганізованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів;

дослідження складноорганізованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною метою, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні та внутрішні зв'язки; цілісне бачення складноорганізованих об'єктів дослідження» [44, с. 305].

Як з'ясовано в процесі наукових розвідок, будь-яка система характеризується єдністю, цілісністю й якістю функціонування. У своїй структурі ця цілісність має низку специфічних компонентів, що характеризуються певними властивостями, а відношення між цими компонентами становлять цілісну мережу зв'язків. Причому в дослідженні важливо враховувати, що кожен компонент системи є теж своєрідною системою для інших елементів меншого масштабу. Отже, основними ознаками цілісної системи є такі:

- наявність сукупності певних компонентів, які активно взаємодіють між собою;
- компоненти знаходяться між собою в певному упорядкованому стані;
- цілісне поєднання зазначених компонентів забезпечує появу нових (системних) якостей цієї системи [6; 7; 8; 128; 135; 169].

У дослідженні в пригоді також стали висновки П. Анохіна, який зазначив, що прихильники системного підходу, як правило, провідною властивістю системи вважають організовану й упорядковану взаємодію дії чисельної кількості її компонентів. Дійсно, система вимагає впорядкування, причому цей процес проникає в неї та формує її як упорядковану цілісність. Тому виникає необхідність під час аналізу конкретної системи розглядати, що саме впорядковує її як цілісність.

Проте, на думку вказаного ученого, взаємодія сама по собі не може сформувати систему з певної кількості складників, бо правильність розуміння механізму функціонування обраної системи визначається системоутворюючим фактором, що забезпечує впорядкованість цієї взаємодії.

А це означає, що аналіз закономірностей дії обраної системи передбачає розкриття «скоріше механізму сприяння компонентів, ніж їх взаємодії» [3, с. 66].

Тому обов'язковою вимогою для застосування системного підходу є визначення системоутворюючого фактору, що сприяє усвідомленню суті конкретної системи й окреслення стратегії її вивчення. При цьому від правильності виділення зазначеного фактору значною мірою залежить повнота опису його значення для формування цієї системи [97, с. 59].

У світлі цього будь-яку системну сукупність можна розглядати з різних точок зору, визначаючи для кожного конкретного випадку системоствірний параметр, який спонукає до виокремлення пов'язаних між собою елементів, що утворюють структуру цієї системи. Слід також зазначити, що будь-яка система перебуває в постійному русі, що зумовлює появу в ній відповідних змін [15; 32; 111; 149; 156; 157; 169].

Інше важливе питання, яке порушує П. Анохін, полягає в тому, що функціональна система заповнює певну нішу, у якій стрибкоподібно відбувається перехід від цілого до аналітичного, а це не може забезпечити позитивного результату. При цьому поняття «ціле» автор сприймає як запрограмоване на конкретний аферентний параметр майбутнього результату [3, с. 44-45].

За поглядами П. Анохіна, результат діяльності якраз і є домінуючим упорядкованим фактором, що впливає на систему. Автор пояснює цю домінуючу роль результату в такий спосіб: якщо результат певною мірою недостатній, то миттєво ця інформація передається та розподіляється між складниками системи, а це зумовлює перебудування всій її цілісності, де кожен компонент виконує свою роль таким чином, щоб досягнути бажаного результату [3, с. 44-45]. Отже, результат функціонування системи виступає єдиним і вирішальним чинником утворення системи, який активно впливає на

добір та інтеграцію компонентів такої системи, визначаючи подальше отримання цього повноцінного результату [там само].

На підставі викладеного з'ясовано, що в галузі педагогіки об'єктивне розуміння будь-якої системи можливе лише за умови сприйняття всіх її внутрішніх і зовнішніх відношень та взаємозв'язків. Тому науковці, досліджуючи процеси навчання й виховання молоді, розглядають ці процеси як відповідні системні цілісності, які перебувають у тісному зв'язку з усіма іншими системами вищого порядку і, зокрема, із суспільством загалом.

Як з'ясовано, вивчення різних аспектів життєдіяльності членів суспільства неможливо здійснювати поза врахування основних характеристик навколишнього середовища, що забезпечує різні послідовні впливи на кожну людину. У світлі цього П. Анохін виокремлює такі чотири основні форми тимчасової структури оточуючого середовища, яке здійснює певні впливи на людську істоту як живий організм:

- дія, що реалізується відносно наявних постійних факторів;
- послідовність зовнішніх впливів, що повторюються або ритмічно, або аперіодично;
- впливи (ритмічні чи аперіодичні) стосовно постійних зовнішніх факторів за умови прояву активності суб'єктами;
- дія впливів факторів, які не повторюються [3, с. 12].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що розкриттю суті й більш повному вивченню будь-якої системи сприятиме також урахування в дослідженні єдності різних аспектів системного підходу, що дає змогу виявити причини й передумови виникнення цієї системи, її функції й компоненти, зв'язки та взаємодії між ними, етапи розвитку, а також шляхи вдосконалення досліджуваної системи. Серед цих аспектів учені називають такі:

- системно-елементний;
- системно-структурний;
- системно-функціональний;

- системно-комунікаційний;
- системно-інтеграційний;
- системно-історичний [6; 7; 8; 128].

Зазначимо, що в процесі наукового пошуку в пригоді стали наукові праці, в яких виокремлено основні етапи вивчення системи. Так, під час проведення наукових розвідок ураховувалися висновки Я. Скалкової про доцільність виділення таких етапів у процесі дослідження обраної системи:

- визначення самої системи й середовища, у якому вона перебуває, що її оточує, із чим вона взаємодіє;
- виявлення елементів цієї системи, функцій, які вони виконують, способів діяльності та поведінки тощо;
- аналіз характеру взаємодії та взаємовідношень елементів системи, тобто структурної побудови системи, наявних субсистем, компоненти якої перебувають у взаємодії між собою;
- визначення відношень всередині структури системи, а також її основних функцій, що нею реалізуються;
- проектування позитивних новацій та бажаних змін системи [98, с. 187].

Уточнимо, що реалізація системного підходу дає змогу одержати необхідну інформацію стосовно того, що це за система, які елементи вона містить, які функції виконує, які має проблеми та як їх можна вирішити або усунути, яким має бути проєктоване оптимальне й ефективне рішення для вирішення виявлених проблем, якими способами можна його досягти тощо. Саме тому системний підхід потребує здійснення не тільки аналітичної, але й синтетичної оцінки досліджуваних процесів чи явищ [28, с. 94].

На основі вивчення наукової літератури також визначено, що системний підхід може бути реалізованим за умови дотримання таких принципів:

- *глобальної мети* (розвиток і функціонування системи та її підсистем мають спрямовуватися на досягнення поставленої глобальної мети дослідження);
- *концептуальності* (наявність логічно обґрунтованих системних поглядів на цілі та способи їх досягнення);
- *єдності* (сприйняття системи як цілісності, що набуває нових властивостей у порівнянні з її складовими);
- *зв'язаності* (вивчення як системи загалом, так і окремо її структурних компонентів з урахуванням їхньої взаємодії);
- *модульності* (абстрагування під час дослідження обраної системи передбачає зайву деталізацію за умови забезпечення її адекватного опису);
- *ієрархічності* (виявлення під час аналізу системи множинності її складників та характеру їх упорядкованості, тобто наявних ієрархічних залежностей та зв'язків);
- *структурності* (здійснення аналізу складників системи та взаємозв'язків між ними в межах конкретної організаційної структури);
- *функціональності* (урахування залежності та зв'язку між структурою системи та її функціями, якими ця структура обумовлена);
- *динамічності* (притаманність системі динамічного характеру, причому присутні процеси виникнення, становлення, удосконалення й розвитку певних складників відбуваються на тлі збереження деяких її якісних характеристик, зміни чи взагалі руйнування, тобто припинення існування);
- *децентралізації* (можливість реагування на зовнішні впливи окремих складників системи при збереженні її загальної структури);
- *надійності* (спроможність системи далі успішно функціонувати у випадку виникнення проблем у роботі її окремих частин);
- *невизначеності* (можливість відсутності на початковому етапі дослідження системи деяких важливих даних про неї та її характеристики, що

може спричинити виникнення помилок у процесі прогнозування її подальшого розвитку) [43; 50].

Оскільки в реальній практиці педагог має справу з відкритими системами, здатними до саморозвитку, розширення розуміння суті зазначеного феномену слід розглянути в межах синергетики, тобто в ракурсі ідей синергетичного підходу. У світлі цього слід відзначити, що між системним і синергетичним підходами вбачається логіко-понятійна й методологічна наступність, а також перспективність для вирішення наукових проблем.

Зазначимо, що термін «синергетика», який є еквівалентом давньогрецького слова «synergetikos», перекладається як співробітництво, спільна дія. У процесі дослідження з'ясовано, що синергетика й синергетичний підхід виникли в процесі розвитку теорії складних систем, які самоорганізуються, що зумовлює створення ще складніших структур системи. Зародившись у надрах природознавства, зазначений підхід сьогодні широко застосовується в методології та практиці соціально-гуманітарних досліджень.

Зокрема, у сучасній науковій думці синергетика визначається як теорія самоорганізації, нове світобачення, що пов'язується з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, неврівноваженості, глобальної еволюції, з вивченням процесів становлення «порядку через хаос», біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як основної характеристики процесів еволюції [57; 107; 158]. Слід також зазначити, що якщо розглядати синергетику в загальному сенсі, то її можна трактувати як науку, яка досліджує процеси в нестабільних системах та етапи переходу від стану порядку до стану хаосу [там само].

На думку Г. Хакена, суть синергетики виявляється в сукупному колективному ефекті взаємодії великого числа підсистем, що зумовлюють утворення стійких структур та самоорганізації складних систем.

Синергетичним або кооперативним ефектом учений називає поведінку елементів, яка виникає під час переходу від хаосу до порядку, від стану стабільності до нестабільності, від руйнування до створення. Слід зазначити, що цей ефект допомагає прогнозувати подальші можливі зміни на основі визначення віддалених у часі цілей розвитку й саморозвитку педагогічного об'єкта [158, с. 19].

І. Пригожин, І. Стенгерг, Г. Хакен як засновники нової науки – синергетики – наголошували у своїх працях на необхідності застосування методології нової науки щодо аналізу процесів розвитку найскладнішого класу відкритих, нелінійних, динамічних систем – соціокультурних, оскільки саме існування їх і є розвитком [121; 122; 123; 158].

Сама синергетична картина світу характеризується багатоваріантністю, спонтанністю, порядком і хаосом, необхідністю та випадковістю. Зокрема, І. Пригожин зазначав, що таке «своєрідне зближення двох світів, зовнішнього та внутрішнього, можливо, є однією з найважливіших подій світу» [121; 122; 123]. У розвитку системи необхідність і випадковість доповнюють одна одну.

Підкреслимо, що синергетична система будується за умов відкритості, віддаленості від рівноваги й наявності флуктуацій [45, с. 114]. Аналіз наукових джерел доводить, що основними принципами методології синергетичного підходу є самоорганізація, самоструктурування, резонансність управління, багатоваріантність шляхів еволюції системи. У синергетиці акцент завжди робиться на самоорганізації, одним із типів якої є низка зворотних біфуркацій [28, 45; 153]. Точка біфуркації – це точка розгалуження шляхів еволюції відкритої нелінійної системи. Значущість точок біфуркації полягає в тому, що тільки в них можна несиловим, інформаційним способом, тобто як завгодно слабкими діями, вплинути на вибір поведінки системи та спрямовувати її подальший розвиток [28, 45; 153].

Як з'ясовано в дослідженні, у вітчизняній науковій літературі [5; 27; 64; 65; 74] обґрунтовано доцільність застосування синергетичного підходу в

педагогічних дослідженнях, оскільки в емпіричних наукових розвідках виявлено стохастичність, нелінійність педагогічних законів та неоднозначність їх прояву. Зокрема, у контексті цього В. Ігнатова виділяє такі проблеми:

- адаптація ідей синергетики в галузі освіти;
- використання їх у моделюванні та прогнозуванні розвитку освітніх систем;
- застосування ідей синергетики в управлінні освітнім процесом [64; 65].

Оскільки освіта має виконувати випереджувальну роль у всіх цивілізованих процесах, не дивлячись на те, що її стримує сформоване традиційне мислення педагогів, вона повинна вміти швидко перебудовуватися, адаптуватися для того, щоб відповідати запитам суспільства. Тоді очевидним є те, що цьому сприятиме системно-синергетичний підхід, бо має відбутися спочатку адаптація ідей цього підходу, а потім побудова відповідної моделі з подальшим використанням у педагогічній практиці.

У контексті зазначеної проблеми варто також розглянути ідеї І. Войнович і Б. Житника, які протиставили системний та синергетичний підхід, оскільки у системному підході домінує статична система, а у синергетичному – динамічна, здійснили порівняння традиційних та синергетичних моделей освіти [31; 58].

Основними ознаками традиційної системи освіти І. Войнович і Б. Житник вважають такі:

- уніфікованість та унітарність освітнього процесу, що сприяє невмотивованості здобувачів до навчання;
- спрямованість на високі освітні досягнення суб'єктів навчання, але відсутність аналізу прогнозування його результатів;

- взаємодія учасників освітнього процесу відбувається за допомогою використання пасивних традиційних методів навчання, що спричиняє невміння учасників відстоювати власну думку, обґрунтувати її під час вирішення проблем;
- знання подаються у вигляді догм, про це свідчить чіткість, логічність, послідовність подання та розподілу навчального матеріалу;
- посилений контроль над усіма ресурсами (людськими, освітніми, часовими);
- акцент на авторитарному стилі спілкування та репродуктивних формах навчальної діяльності здобувачів [30; 31; 58; 69; 151].

Основними характеристиками синергетичної системи освіти І. Войнович і Б. Житник називають такі:

- багатоаспектність, варіативність освітнього процесу, бачення перспектив;
- спрямованість здобувачів на самостійний пошук необхідної інформації, аналіз власних навчальних результатів та шляхів їх підвищення;
- надання суб'єктам навчання свободи та права вибору форми комунікації, взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, що забезпечує можливість акцентувати увагу на співробітництві, уміннях аргументувати власну ідею, бути впевненим у своїх діях, за необхідності імпровізувати;
- орієнтація педагогів на формування широкого наукового світогляду здобувачів освіти, на осучаснення, поглиблення та оновлення знань відповідно до запитів та потреб молодого покоління, активізація навчально-пізнавальної активності молодих людей і спрямування їх до самоосвіти й саморозвитку;
- дотримання принципу демократизації (рівності) усіх учасників освітнього процесу, налагодження довірливих гуманних відносин, розкриття освітніх та творчих потенціалів особистості;
- використання різних продуктивно-інтерактивних форм проведення занять та інформаційне їх забезпечення;

- здійснення контролю та моніторингу навчальних досягнень, при цьому надання особам, які навчаються, можливості самостійного вибору форм та методів контролю освітнього процесу;

- зміна ролі викладача з урахуванням того, що здобувачі освіти – це активні суб'єкти освітнього процесу, які усвідомлюють відповідальність за результати власної навчальної діяльності, тому викладач повинен виступати більшою мірою менеджером освітнього процесу (модератором, фасилітатором), а не його керівником;

- націленість викладача на надання своєчасної підтримки та допомоги здобувачам освіти, установлення та налагодження з ними дружніх відносин, стимулювання успішності й спонукання кожного учасника до самовдосконалення, а також до прояву прагнення бути кращим;

- забезпечення усвідомлення педагогом пізнавальних інтересів, задатків, здібностей кожного суб'єкта навчання та спонукання його до їх розширення [30; 31; 58; 69; 151].

Продовжуючи розвивати ідеї щодо порівняння традиційної та синергетичної моделей освіти, З. Філончук дійшла висновку, що для традиційної системи є характерним:

- визначеність мети, що передбачає розширення, поглиблення знань, умінь, навичок здобувачів освіти;
- спрямування на формування життєвої позиції суб'єктів навчання;
- цілісний і комплексний характер змісту освіти;
- поступовий перехід від традиційних методів навчання до активних [155, с. 53].

Як стверджує З. Філончук, важливими характеристиками синергетичної моделі освіти є такі:

- мета навчання спрямована на формування особистості, що схильна до саморозвитку, самовдосконалення, самодетермінації;

- широка інтеграція навчальних дисциплін і міждисциплінарних зв'язків;
- застосування дослідницьких методів навчання, що спонукають суб'єктів цього процесу до активного пошуку та засвоєння нових знань [там само].

Здійснивши аналіз наукових праць та узагальнивши їх, було прийнято рішення, що проблему змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей доцільно розглядати саме в ракурсі *системно-синергетичного* підходу як поєднання концептуальних положень *системного* й *синергетичного* підходів, які дозволяють комплексно керуватися в дослідженні їх основоположними ідеями.

Як уточнює В. Ігнатова, системно-синергетичний підхід дає можливість вибудувати модель минулого, теперішнього й майбутнього стану педагогічної системи [64; 65]. На думку С. Степаненко, застосування зазначеного підходу передбачає виявлення й аналіз причин розвитку будь-якого об'єкта як у зовнішньому впливі на нього, так і у внутрішніх рушійних силах, що забезпечують саморух і саморозвиток цього об'єкта [144, с. 37].

У світлі вищевикладених ідей щодо *системно-синергетичного* підходу можна в контексті їх окреслити такі важливі аспекти для нашого дослідження:

- можливість розкриття закономірних зв'язків між структурними компонентами дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів у ЗВО;
- вивчення процесів самоорганізації й саморозвитку об'єкта, що дозволяє враховувати вплив соціального середовища на розвиток змішаного навчання, моделювати стан досліджуваної проблеми, прогнозувати можливі шляхи їх подальшого розвитку, обирати оптимальну педагогічну модель та реалізовувати її на практиці;
- відносно самостійні складові можна розглядати у взаємозв'язку та розвитку, тобто динамічно, а не ізольовано, відокремлено одну від одної, тому

реалізація дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей може сприяти досягненню поставлених цілей та завдань лише за умови, коли вона становитиме собою цілісну сукупність;

- ефективність функціонування цілісної системи напряду залежатиме від багатьох інших систем, що діють у більш широкому чи вузькому масштабі (пандемія, фінансування державою ЗВО, прийняття нормативно-правової бази щодо регулювання системи освіти, сформованість цифрової грамотності учасників освітнього процесу тощо);

- застосування системно-синергетичного підходу до вивчення проблеми реалізації змішаного навчання студентів-філологів у ЗВО дозволяє вивчати це поняття як динамічно змінне явище;

- орієнтир на необхідність підходити до реалізації дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей як до системи, що має свою будову, функції, системоутворюючі зв'язки, містить як постійне, так і змінне, головне та другорядне.

На основі вивчення та аналізу наукової літератури було визначено, що вивчення проблеми змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей із позиції системно-синергетичного підходу включає чотири етапи:

- 1) передбачає уточнення предмета дослідження через визначення таких синергетичних елементів: структури, хаотичних і флуктуаційних впливів, наявності точок біфуркації тощо;

- 2) визначає критерії виявлення ефективності розробленої системи, а також головні та другорядні фактори її функціонування;

- 3) зумовлює можливість широкого вибору спектру моделей, які можуть забезпечити успішне вирішення поставлених завдань;

- 4) визначення механізму перевірки ефективності використаних способів розв'язання поданої проблеми та оцінювання отриманих результатів.

З'ясовано, що чітка та повна реалізація всіх етапів вимагає розробки відповідної теорії та методології дослідження [5; 29; 66; 67; 84; 85; 86; 120; 154].

Отже, застосування системно-синергетичного підходу у дослідженні проблеми змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей забезпечує вивчення еволюційних процесів, що є детермінованими внутрішніми тенденціями саморозвитку, пояснює проблему розвитку та реалізації змішаного навчання у вигляді дидактичної системи як складного нелінійного утворення, що розвивається з хаосу, оскільки розвиток освітніх процесів відповідає синергетичним характеристикам.

2.2 Застосування компетентнісного підходу до організації змішаного навчання студентів-філологів у вищій школі

Сьогодні одне з провідних місць серед інших методологічних підходів займає *компетентнісний* підхід. Це пов'язано насамперед з тим, що в останні десятиріччя процес модернізації освіти у середній та вищій школі відбувається саме на засадах компетентнісного підходу, а це вимагає здійснення суттєвих зрушень в організації та змісті процесу навчання здобувачів. Зазначені зміни в галузі освіти чітко регламентовано в таких нормативних документах, як закони України «Про освіту» (ред. 2020), «Про вищу освіту» (ред. 2020) та «Про професійну освіту» (ред. 2020), Національна доктрина розвитку освіти в Україні (2002), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [104; 105; 124; 126; 127] тощо.

Під час проведення дослідження в пригоді стала думка О. Коваленко про те, що застосування компетентнісного підходу в освітній практиці пояснюється зумовленістю багатьох факторів, серед яких авторка виділяє як внутрішні, так і зовнішні. Характеризуючи внутрішні фактори, О. Коваленко насамперед називає втрату необхідності перевантаження людської пам'яті

великими обсягами знань, оскільки знання швидко стають неактуальними, а також їх можна завжди поповнити завдяки розвинутим інформаційним і комп'ютерним технологіям. Сьогодні в пріоритеті фахівець не з великим обсягом енциклопедичних знань, а особистість, яка вміє креативно мислити, працювати в команді, ефективно вирішувати різноманітні проблеми, яка готова до здійснення постійної самоосвіти й самовдосконалення. Тому О. Коваленко наголошує на важливості співвіднесення необхідних знань майбутнього фахівця з існуючим потоком інформації, який інтенсивно розвивається та стрімко наповнюється, утворюючи своєрідну кризу знаннєвої парадигми освіти [75, с.103].

Аналізуючи зовнішні фактори, О. Коваленко зосереджує увагу на запитах та вимогах розвинутого суспільства в умовах інформаційного середовища щодо випускників ЗВО. У пріоритеті, окрім наявності в них необхідних особистісних та професійних якостей, також виступає сформованість у кожного майбутнього фахівця таких умінь:

- розв'язання наявних проблемних ситуацій, демонстрація й оптимальне застосування на практиці засвоєних знань;
- відповідальність за прийняте рішення та вміння відстояти його;
- уміння працювати в команді й бути ініціативним;
- уміння здійснювати комунікацію з представниками різних соціальних та професійних верств;
- спроможність випускників вищої школи щодо попередження й конструктивного розв'язання конфліктів;
- уміння знайти альтернативи розв'язання актуальних проблем, що є найбільш ефективними для конкретної ситуації;
- уміння відшукати, проаналізувати, обробити, критично оцінити необхідну інформацію та використати її у практичній діяльності [там само].

Під час проведення дослідження в пригоді також стали наукові погляди В. Байденка, який розглядав компетентнісний підхід як методологічний

принцип, що дозволяє перейти в освіті від засвоєння й накопичення людиною знань до організації й застосування їх на практиці та ефективного вирішення особистістю безлічі актуальних життєвих і професійних завдань [9, с. 11].

Нам імponує думка цього автора про те, що компетентнісний підхід фіксує перехід від уже застарілої на сьогодні змістово-знаннєво-предметної парадигми освіти до нової, яка спрямована на формування в суб'єктів навчання «готовності та спроможності до ефективної життєдіяльності в широкому полі різних контекстів на етапі зростаючої особистісної автономії з високими ступенями свободи й відновленими сенсами та принципами гуманізму» [9, с. 7-8; 10].

І. Осадченко зазначає, що компетентнісний підхід є одним із ключових і пріоритетних науково-педагогічних явищ у вищій школі та характеризується розвитком особистості майбутнього компетентного професіонала [114, с. 74-75].

На думку Л. Ібрагімової, Г. Петрової, М. Трофименко, компетентнісний підхід – це методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти, що визначає нові методи, форми, технології навчання її здобувачів. Автори переконливо доводять, що переорієнтація закладу освіти має орієнтуватися на такі пріоритетні для сьогодення цілі та завдання освітнього процесу:

- забезпечення підвищення якості навчання;
- активізацію розвитку індивідуальності й особистісного становлення кожного здобувача освіти;
- формування у студентів мотивації до навчання, готовності до самовизначення, самоактуалізації, самореалізації [63, с. 61-64].

Реалізація поставлених цілей та завдань компетентнісно орієнтованої освіти можлива через реалізацію принципів, які становлять її підґрунтя, а саме таких:

- варіативність навчання;
- спрямованість освіти на розвиток і саморозвиток особистості;

- оптимальне поєднання індивідуальних, групових та колективних форм організації навчальної діяльності;
- нестійка динамічна рівновага педагогічного процесу як джерела розвитку взаємозв'язку особистості й освіти;
- співрозвиток особистості, освіти й діяльності [там само].

Як стверджує А. Вербицький, перехід до компетентнісної освіти вимагає суттєвих змін в усіх складових процесу навчання, а саме:

- в основних його цінностях, цілях і результатах;
- у змісті освіти;
- у професійній діяльності викладача;
- у навчальній діяльності її суб'єктів;
- у технологічному забезпеченні процесу навчання;
- в освітньому середовищі;
- у стосунках учасників освітнього процесу із зовнішнім середовищем;
- у рівні фінансового, матеріально-технічного, організаційного й кадрового забезпечення процесу навчання [24; 25].

На підставі викладеного зроблено висновок, що в сучасному суспільстві компетентнісний підхід є методологічним підґрунтям і найважливішим орієнтиром подальшого розвитку вищої освіти. Цей підхід орієнтований на нове бачення її цілей та висуває принципово нові вимоги до визначення змісту освіти, обрання освітніх технологій, засобів контролю й оцінки результатів навчання як основних компонентів цього процесу.

Також зазначимо, що реалізація зазначеного підходу в царині освіти спрямована на формування в її здобувачів відповідних компетентностей як результату засвоєння попередньо визначених компетенцій. Слід відзначити, що фахівцями пропонується широкий спектр трактувань понять «компетентність» і «компетенція».

Зокрема, у документі «Національна рамка кваліфікацій України» пропонується таке розуміння суті компетентності та деяких інших, близьких за значенням термінів:

- *компетентність* – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей людини, що визначає її здатність успішно соціалізуватися та здійснювати професійну та/або подальшу навчальну діяльність;
- *професійна кваліфікація* – визнана кваліфікаційним центром, суб'єктом освітньої діяльності, іншим уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою результатів навчання та компетентностей, що дають змогу виконувати певний вид роботи або провадити професійну діяльність;
- *результати навчання* – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, особисті якості, що набуваються у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити й виміряти) [125].

У довідковій літературі компетентність людини визначається як її «обізнаність, авторитетність у певній галузі», а компетенція – як «коло повноважень, прав будь-якої особи, органу, коло питань, справ, що знаходяться в чиєму-небудь віданні» [112, с. 234].

І. Зимня розглядає поняття «компетенція» як сукупність знань і правил для використання знань, а «компетентність» – як заснований на знаннях інтелектуально й особистісно-обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини; знання, на базі яких людина може використовувати компетенції [60, с. 24].

За поглядами Н. Бібік, компетентність у навчанні є інтегрованим результатом, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування здатності особистості практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері. У

свою чергу, поняття «компетенція» авторка розглядає як соціальну вимогу до освітньої підготовки, яка є відчуженою від суб'єкта й необхідною йому для якісної продуктивної діяльності в певній сфері як соціально закріплений результат [13, с. 45-49].

Схожими є погляди І. Драч, яка пропонує розглядати компетентність як інтегративну особистісно-професійну системну характеристику якостей людини, що забезпечує її успішну діяльність у професійній та соціальній сферах, а також сприяє саморозвитку та самовдосконаленню особистості. І. Драч також вважає, що компетенція являє собою певну усталену норму або вимогу до визначеного виду діяльності [53].

Аналіз вищенаведених трактувань доводить, що спільним для всіх цих визначень є те, що компетентність розглядається як суб'єктивна за характером, набута характеристика особистості, що сприяє її успішному входженню в життя сучасного суспільства та є запорукою успішного здійснення нею певного виду діяльності.

Як з'ясовано, А. Белкін, В. Нестеров та ін. визначають компетентність як сукупність того, що має в розпорядженні людина та чим вона володіє. Автори також вважають, що зазначений феномен являє собою:

- результат оволодіння необхідними знаннями, уміннями, навичками автономно та гнучко працювати, що є обов'язковим для роботи за фахом;
- інтеграцію поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання професійної діяльності;
- ефективне використання людиною власних здібностей, що дозволяє результативно реалізовувати професійну діяльність;
- здатність виконувати роботу ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки [80; 106].

Як свідчить аналіз наукових праць учених, які займаються подальшою розробкою компетентнісного підходу, гострим, дискусійним та не до кінця

вирішеним на сьогодні залишається питання про виокремлення груп основних компетентностей, які мають засвоїти майбутні фахівці в процесі навчання у вищій школі. Зокрема, найбільш поширеною серед фахівців є наукова позиція, відповідно до якої виокремлено такі три види компетентностей: ключові, базові та спеціальні [24; 25; 60; 63; 75; 106].

Так, ключові компетентності є необхідними для будь-якої діяльності людини, вони проявляються через здатність особи успішно виконувати поставлені завдання в різних сферах життя. Зокрема, за висновками І. Зимньої, усі члени сучасного суспільства, яке характеризується динамічністю та швидкоплинністю, мають насамперед опанувати такі групи ключових компетенцій:

- компетенції, що стосуються самої людини як особистості і як суб'єкта діяльності (здоров'язбереження, ціннісно-смилова орієнтація, інтеграція, самовдосконалення та інші);
- компетенції, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми (співпраця, соціальна мобільність, спілкування тощо);
- компетенції, що відносяться до діяльності людини та виявляються в усіх її типах і формах (пізнання, планування, обробка інформації та ін.) [60, с. 23].

Водночас важливо зазначити, що в процесі професійної підготовки формування й вдосконалення ключових компетентностей студентів доповнюються забезпеченням оволодіння ними базовими та спеціальними компетентностями, які забезпечують виконання конкретних професійних завдань [14; 16; 17; 18; 52; 124; 126; 127; 150]. Ці компетентності відображають саме специфіку певної професійної діяльності та пов'язані насамперед із здатністю людини здійснювати її на високому рівні.

Слушною є думка О. Овчарук, яка зауважує, що ключові компетентності як крок до оновлення змісту освіти повинні бути сприятливими для усіх членів

суспільства, узгодженими з економічними та культурними цінностями суспільства та мати особистісно-орієнтований характер [109; 110].

Зокрема, базові компетенції необхідні майбутньому фахівцю для вибудовування професійної діяльності в контексті вимог до системи освіти на певному етапі розвитку суспільства. Специфіку здійснення конкретної діяльності, забезпечення можливості розв'язання конкретних завдань у професійній сфері вирішують спеціальні компетенції, які є наслідком реалізації ключових і базових компетенцій в певній галузі професійної діяльності. Відзначимо, що всі три види компетенцій тісно взаємопов'язані між собою та сприяють формуванню власного індивідуального стилю професійної діяльності особистості, допомагають створити цілісний образ та позитивний професійний імідж. Проявлятися можуть ключові, базові та спеціальні компетенції у процесі вирішення професійних завдань різного рівня складності із використанням певних ресурсів [16; 17; 52; 69; 150].

Іншу точку зору висловлює А. Маркова, яка виділяє такі види професійних компетентностей:

- спеціальна (володіння професійними знаннями і вміннями, здатність до професійного розвитку);
- соціальна (здатність до спільної професійної діяльності на основі співробітництва та взаєморозуміння);
- особистісна (володіння прийомами самовираження та саморозвитку, вміннями протистояти професійним деформаціям);
- індивідуальна (розвиток індивідуальності в межах професійної діяльності, здатність до індивідуального самозбереження);
- екстремальна (можливість виконання професійних обов'язків у нових ситуаціях, при раптовій зміні умов) [94; с. 44].

На основі аналізу й узагальнення точок зору різних учених з'ясовано, що компетентною людиною можна вважати таку, яка вміє демонструвати знання й особистісні якості, спроможна адекватно та правильно діяти в різних

ситуаціях життєдіяльності та за різних умов, творчо застосовувати засвоєні знання та навички, досвід успішних дій у конкретних ситуаціях різних видів діяльності та на практиці, нести відповідальність за результати та наслідки своїх дій.

Отже, проведений аналіз досліджень, присвячених компетентнісному підходу, дозволяє стверджувати, що його потенціал має особливе значення для науково-педагогічного дослідження, адже цей підхід надає можливість скоординувати здійснення освітнього процесу й отримати знання про оптимальну організацію змішаного навчання в ЗВО відповідно до сучасних вимог. Зокрема, застосування компетентнісного підходу сприяє здійсненню організації змішаного навчання в логіці діяльності, що має особистісний сенс для студента філологічних спеціальностей у ЗВО. Зазначений підхід є основою для організації змішаного навчання як цілісного процесу за допомогою взаємодоповнюючих міжпредметних ідей, підходів та понять й інтегрування теоретичних та емпіричних методів пізнання при розв'язанні проблеми побудови моделі змішаного навчання. Реалізація компетентнісного підходу також дає змогу викладачам об'єктивно визначати рівень навчальних досягнень здобувачів, забезпечувати практичну спрямованість їхньої освітньої діяльності.

Таким чином, у світлі викладеного зазначений підхід сприймаємо як теоретичну основу, стратегію, особливий ракурс бачення змісту та організації змішаного навчання у ЗВО, що передбачає забезпечення його спрямованості на опанування студентами філологічних спеціальностей визначених у відповідних нормативних документах компетентностей. Зокрема, варто уточнити, що в останні роки в освітньо-професійних програмах (ОПП) та освітньо-наукових програмах (ОНП) спеціальності 035 «Філологія» визначено програмні компетентності як обов'язкові програмні результати навчання (ПРН) здобувачів вищої філологічної освіти. Зокрема, у цих документах

виокремлено такі види компетентностей: інтегральна, загальні, спеціальні (фахові, предметні).

Отже, реалізація компетентнісного підходу у вивченні проблеми змішаного навчання студентів-філологів передбачає перенесення акценту із засвоєння ними попередньо визначених знань, умінь і навичок на оволодіння представлених у нормативних документах компетенцій, забезпечення обізнаності кожної особистості з життєво важливих питань, набуття нею досвіду в різних сферах свого життя та в професійній діяльності.

2.3 Значення особистісно-діяльнісного підходу в реалізації змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей

У контексті досліджуваної проблеми особливе місце в методологічній базі дослідження займає *особистісно-діяльнісний* підхід, що поєднує в собі два аспекти – особистісний та діяльнісний.

Зокрема, за С. Гончаренком, особистісний підхід передбачає забезпечення орієнтації в освітньому процесі на здобувача як свідомої, відповідальної особистості, яка прагне до саморозвитку, та як активного учасника навчально-пізнавальної взаємодії [44, с. 235].

Як визначено в дослідженні, базисом особистісно-діяльнісного підходу стали:

- наукові узагальнення представників гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс) щодо вирішального значення в цілях освіти можливості врахування унікальності, неповторності особистості кожного учасника освітнього процесу [44, с. 235];
- висновки й узагальнення в галузі філософії освіти (І. Бех, Л. Петерсон) про доцільність орієнтації змісту професійної освіти на самоорганізацію, самореалізацію і самоконтроль особистості, оскільки це обумовлено власне структурою майбутньої професійної діяльності [12; 162];

- ідеї Л. Виготського про те, що особистість в активній формі вивчає, осмислює та інтерпретує в новій ситуації історичний досвід людства [35; 36; 37; 38; 39],
- концептуальні положення про поетапне формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Тализіна), оскільки майбутні фахівці засвоюють зміст освітньо-професійних програм через системи дій [41; 145; 146; 147; 148],
- узагальнення досліджень В. Давидова, Д. Ельконіна про залежність формування якостей особистості від системи рівня самостійності в навчально-пізнавальній та інших видах діяльності [48; 49; 167; 168].

Зокрема, представниками гуманістичної психології й педагогіки (Р. Бернс, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс) визначено, що особистісно-діяльнісна взаємодія суб'єктів освітнього процесу полягає в реалізації нерозривного прямого і зворотного впливу, органічному поєднанні змін та усвідомленні особистої значущості цієї взаємодії [11; 95; 96; 97; 102; 132; 133].

Уточнимо, що в науковій літературі різні типи зв'язків речей, процесів та явищ характеризуються за допомогою використання категорій «необхідність» («закономірність») і «випадковість». Зокрема, необхідність відображає певні внутрішні, суттєві, стійкі, зв'язки явищ чи процесів, які зумовлюють їх закономірні зміни, тобто вона відбиває неминуче, яке відбувається в наявних конкретних умовах та впливає із самої суті досліджуваного об'єкта. Своєю чергою, випадковість визначає необов'язковість виникнення або існування об'єкта, відображаючи моменти дійсності, які зумовлено наявністю певних зовнішніх умов та поверхових, нестійких і другорядних для нього зв'язків [51; 111]. У світлі вищевикладеного важливо відзначити, що дослідження проблеми змішаного навчання майбутніх філологів, а саме пошуку оптимальних та ефективних шляхів її розв'язання, необхідно здійснювати з ракурсу розгляду цього процесу як досягнення чогось оригінального, сучасного, нового й цінного в окресленій царині.

Зокрема, І. Бех в особистісно-діяльнісному підході вагоме значення надає гуманітаризації освітнього процесу, що впливає з необхідності його гуманізації. Автор обґрунтовує цю тезу тим, що тенденція, яка склалася в освіті, вимагає зміни методології побудови навчальних дисциплін. Адже сучасна молодь не готова до технічної, науковомісткої праці, яка в процесі стрімкого розвитку суспільства схильна лише ускладнюватися. Як констатував відомий науковець, сьогодні дидакти не запропонували жодної нової альтернативи в цьому плані, що дозволяє одним зі шляхів вирішення зазначеного питання вважати шлях гуманітаризації викладання наукового знання [12, с. 54].

Відповідно до наукової позиції І. Беха, указаний процес варто сприймати як надання конкретній навчально-пізнавальній діяльності здобувача ціннісного спрямування. Тому виникає необхідність урахування та розвитку особистісних цінностей здобувача, звернення до його морально-духовних позицій. Як установлено, для формування у здобувача внутрішньої готовності необхідно:

1. Здійснювати розвивальний вплив на мотиваційну сферу студента, тобто сприяти закріпленню його правильних суджень, де змістом є «ядро» особистості, своє особисте «Я» (виділення, усвідомлення, утвердження власної позиції). Критерієм цього має бути якість та ступінь розвиненості особистості здобувача, що значною мірою залежатиме від установалення відповідних причинно-наслідкових зв'язків.

2. Провести спеціальну роботу, спрямовану на осмислення студентами власних морально-ціннісних можливостей, які мають бути відкритими для вдосконалення й позитивно сприяти підвищенню ефективності навчально-пізнавальної діяльності особистості.

3. Забезпечити формування розуміння філолога як носія знань, які є результатом як його власних зусиль, так і зусиль педагога [там само].

Грунтуючи свою наукову позицію на ідеях Л. Виготського,

О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, зазначимо, що особистість може лише в активній діяльності вивчити, осмислити й інтерпретувати в новій ситуації історичний досвід людства. Як підкреслює І. Княжева, діяльність є специфічною формою людської активності, яку людина може регулювати свідомо і тим самим породжувати власну свідомість. При цьому будь-яка діяльність людської істоти пов'язана зі змінами навколишньої дійсності та внутрішнього світу людини [73, с.190-192].

Зазначимо, що В. Горова й С. Тарасова у своїх працях визначили універсальну елементарну базу людської діяльності, яка має вигляд такого ланцюжка: ресурси (психофізіологічні задатки, ціннісні орієнтації та мотиви діяльності) – потенціал (значущі для діяльності якості людини) – дія (функціональні компоненти діяльності) – умова (загальний соціокультурний простір і ситуаційні детермінанти) – мета (ідеальна модель очікуваного результату діяльності) = діяльність. Ці ідеї враховувалися нами в процесі здійснення подальшого дослідження [55; 61; 68; 73; 83].

Як уточнює Є. Бистрицький, діяльнісне самовтілення особи представляється у вигляді предметної реалізації ідеально визначеної мети. Людина може ставити завдання, мати можливість духовного проєктування та взагалі визначати ідеальний образ світу через те, що вона вже реально існує «попереду» себе до всіляких свідомих актів саморозуміння [22, с. 156; 75, с. 191].

На думку І. Княжевої, універсальними характерологічними ознаками людської діяльності є:

- цілеспрямованість (передбачає наявність мети як завчасно запланованого результату);
- усвідомленість (здіяльність, підключеність мотиваційної, цільовизначальної, орієнтаційної, інформаційно-контрольної, регулювальної функцій свідомості);
- продуктивність (здійснення зовнішніх чи внутрішніх перетворень

стосовно самого суб'єкта діяльності);

- опосередкованість (здіяяність людиною різних інтеріоризованих засобів спілкування);
- предметність (відображає предметну спрямованість діяльності, її зумовленість матеріальним чи ідеальним буттям людини);
- соціальність (за самою історичною природою, за процесом і за метою реалізації);
- процесуальність (вимагає втілення визначеної системи дій) [73, с. 191].

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що можливість свідомого вибору людиною мети діяльності й конструювання програми її досягнення, наявність певного історичного існування потрібної дії (тобто її унормованість, фіксованість у формі конкретних зразків, еталонів, здатних відтворюватися) виступають суттєвими характеристиками діяльності, що стає підставою для виокремлення її серед інших форм людської активності [73, с. 191]. При цьому види діяльності можуть відрізнятися один від одного за своїм об'єктом, що надає їм спрямованості та робить тісно пов'язаними з визначеною метою.

Іншим аспектом особистісно-діяльнісного підходу є особистісний. Розглядаючи цей аспект, І. Княжева зазначає, що в його основу покладено поняття «особистість», що має досить широкі та численні трактування, оскільки відноситься до категоріального апарату багатьох інших наук. Розкриваючи суть поняття «особистість», авторка визначальними ознаками людини вважає активність та свідомість, причому вона сприймає себе як суб'єкта й усвідомлює свої ставлення до себе, до людей, до навколишнього світу, а головне – людина усвідомлює власні суспільні зв'язки, де виступає як суспільна істота. Тому особистість є тим суб'єктом, який, окрім пристосування до існуючої реальності, здатний її переробити відповідно до власних запитів [там само].

На основі узагальнення представленої вище наукової літератури можна підсумувати, що розуміння суті особистісно-діяльнісного підходу пояснює обидва поняття – «особистість» та «діяльність». Зокрема, особистісно-діяльнісний підхід дозволяє враховувати досвід і особистісні позиції суб'єктів, індивідуальність та унікальність особистості, що впливає на організацію освітнього процесу та вибір оптимальних шляхів реалізації дидактичної системи змішаного навчання.

Зокрема, Г. Костюк, розкриваючи суть діяльності, називає її своєрідною основою, чинником та засобом розвитку особистості, властивості та якості якої утворюються саме в процесі її здійснення й далі «включаються до структури її подальшої діяльності, зазнають змін, диференціюються, інтегруються» [82, с. 81].

Отже, діяльнісний та особистісний підходи тісно пов'язані між собою, що дає змогу визначити мету освітнього процесу, визначити теоретичні положення, які покладені в основу діяльності, забезпечити врахування особистісних позицій суб'єктів та їхній активний розвиток як особистостей. При цьому в процесі педагогічної взаємодії необхідно враховувати психологічні й інші індивідуальні особливості здобувачів освіти.

Варто також зазначити, що особистісно-діяльнісний підхід у своїй основі орієнтує викладача на становлення особистості здобувача, розвиток його активності, самостійності, творчості, впевненості у своїй можливостях. При цьому важливо враховувати, що навчання – це система двох реальностей, де присутня діяльність педагога й діяльність здобувача. Тому зазначений підхід можна розглядати як із позиції здобувача, так і позиції викладача.

Так, з позиції педагога особистісно-діяльнісний підхід означає організацію цілеспрямованої діяльності здобувача в загальному контексті його життєдіяльності, тобто «спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розумінні сенсу навчання для розвитку творчого потенціалу особистості» [26, с. 24]. Отже, зазначений підхід передбачає розбудову

викладачем у процесі спільної взаємодії партнерських відносини між усіма учасниками освітнього процесу. Зокрема, реалізувати особистісно-діяльнісний підхід дозволяє врахування педагогом індивідуальних потреб та можливостей здобувачів освіти, створення оптимальних умов для розкриття їх потенціалів, спонукання молодих людей до постійного особистісного та професійного самовдосконалення, розвиток у кожного з них мотивації щодо успішного здійснення навчальної діяльності. Також передбачається зміна позиції викладача та усунення бар'єрів у спілкуванні.

Із позиції здобувача особистісно-діяльнісний підхід передбачає:

- можливість безпечного особистісного прояву;
- створення умов для особистісного зростання, бажання самовдосконалюватися;
- розбудова суб'єкт-суб'єктних відносин, де всі партнери є рівноправними;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності, готовності до навчання, вирішення проблемних ситуацій;
- єдність зовнішніх та внутрішніх мотивів навчання;
- розвиток професійної компетентності здобувача, формування його здатності до самооцінювання й саморегуляції;
- формування в кожній особистості почуття афіліації, впевненості у своїх силах, задоволення від співробітництва та взаємодії з іншими [26; 62].

Розглядаючи значення особистісно-діяльнісного підходу для розв'язання проблеми змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей, треба відзначити цінність думки Н. Верченко, яка визначила переваги інноваційних освітніх технологій і, зокрема, проблемного, розвивального, інтерактивного навчання, а також дистанційного навчання, що поєднує в собі елементи різних технологій. Цими перевагами є такі:

- підвищення результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти у порівнянні з традиційною системою навчання;

- створення сприятливих умов для самореалізації й самоактуалізації особистості здобувача;
- виключення (недопущення) фізіологічного та психологічного перенавантаження здобувачів [26, с. 24-25].

Інші вчені (В. Будає, А. Кіктенко, О. Пехота, О. Любарська та ін.), розглядаючи особистісно-діяльнісний підхід як важливий методологічний інструментарій дослідження, відзначають його високі можливості щодо забезпечення глибокого цілісного пізнання й розуміння особистості здобувача [115; 118; 119].

Зауважимо, що в контексті особистісно-діялісного підходу викладач сприймається як медіатор, консультант, фасилітатор, який забезпечує педагогічну підтримку студента в процесі розроблення ним та втілення на практиці індивідуальної програми розвитку як конкурентоспроможного фахівця. Власне особистісно-діялісний підхід актуалізовано також потребою створення освітнього середовища, зорієнтованого на побудову індивідуальної освітньої траєкторії здобувача, реалізації освітніх завдань для студентів, які потребують інклюзивної підтримки. Також підкреслимо, що сучасний здобувач у ЗВО має стати активним діялісним учасником усіх напрямів діяльності закладу щодо реалізації освітньо-професійної програми.

Як установлено, у цілових, змістових, процесуальних та діагностичних компонентах освітньо-професійних програм сучасних ЗВО наголос робиться на розвиток особистості здобувача, його індивідуальних потреб та інтересів, особистісно та професійно значущих якостей та властивостей. Реалізація особистісно-діялісного підходу передбачає зміну цілей навчання, визначаючи його орієнтацію на формування інтегральних компетентностей, затребувані й актуальні сьогодні комплекси особистісних та професійних характеристик майбутніх фахівців. Цей підхід передбачає доцільність формування здатності здобувача співвідносити загальні цілі фахової підготовки з особистісними цілями персонального розвитку.

Реалізація особистісно-діяльнісного підходу впливає також на визначення змісту освіти, бо замість зовнішньої атрибутивності академічної й навчальної спільноти передбачається глибинне вивчення мотиваційно-споживчої сфери здобувача, урахування в змісті освітньо-професійних програм підготовки фахівців реальних персональних запитів та вимог працедавців, реалізація права вибору освітніх компонентів. На часі в контексті особистісно-діяльнісного підходу є також урахування й опора на національну, ментальну своєрідність, вікові особливості, світоглядні установки і культурні традиції конкретної громади.

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що реалізація особистісно-діяльнісного підходу в процесуальних компонентах освітнього процесу ЗВО проявляється в тому, що відбувається не рольове, а особистісне спілкування між учасниками освітнього процесу на засадах підтримки, утвердження людської гідності та довіри, створення атмосфери співпраці та реалізації природної потреби людей щодо діалогу. Крім того, використання вказаного підходу забезпечує переваги у виборах форм і методів навчально-пізнавальної взаємодії, адже передбачає креативну, ініціативну та професійно спрямовану діяльність студентів з опорою на самоаналіз, самооцінку, самовираження.

По суті особистісно-діяльнісний підхід в процесуальному концепті освітнього процесу передбачає долучення здобувачів до розроблення й вирішення професійно і особистісно значущих розвивальних завдань. Такі завдання віддзеркалюють структуру професійної діяльності майбутніх фахівців.

У такому випадку координуюча роль викладача виявляється в опорі на відзнаку сильних сторін у розвитку здобувача. На часі є також динамічне оцінювання результатів навчання як спосіб реалізації особистісно-діяльнісного підходу, коли результат оцінювання залежить і від вибору партнерів освітнього процесу.

2.4 Ресурсний та ергономічний підходи як методологічна основа дослідження порушеної проблеми

Методологічну основу порушеної проблеми дослідження складає також *ресурсний* підхід. Зокрема, у наукових розвідках цей підхід визначено як сукупність умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей людини [76; 77; 99; 100; 103; 160].

Як свідчить аналіз наукової літератури, учені (Б. Гершунський, В. Лозова, С. Микитюк, О. Попова, Л. Рибалко та ін.), досліджуючи питання розвитку особистості, виокремлюють два основні види ресурсів: зовнішній, який відображає зовнішні умови й фактори оточуючого світу, а також внутрішній, що виступає основним джерелом розвитку особистості. До зовнішніх ресурсів учені відносять такі: матеріально-технічні, освітні, інформаційні, організаційно-управлінські тощо. До внутрішніх ресурсів людини відносять її психологічні особливості, особистісний потенціал, можливості, сутнісні сили, які відображають спрямованість особистості, її здібності, досвід, рівень інтелектуального, емоційно-вольового розвитку свідомості, готовність до діяльності, спілкування, прагнення до вдосконалення, стан здоров'я тощо [103, с.167].

Оскільки науковці (Б. Гершунський, В. Лозова, С. Микитюк та ін.) внутрішні ресурси розвитку пов'язують із поняттям «потенціал», доцільно уточнити, що це поняття визначається як сукупність індивідуальних можливостей особистості. При цьому активізація потенціалу людини, а також резервних можливостей сприяє її професійному та особистісному розвитку, дає можливість досягнути поставленої мети та працювати на отримання високого результату [100, с. 236-238].

Слід також зазначити, що в процесі розвитку будь-якої системи доцільно оптимальним способом пристосовувати й використовувати всі її зовнішні та

внутрішні ресурси, що являють собою сукупність об'єктивно існуючих умов, засобів, можливостей [88; 131; 143].

Як наголошується в науковій літературі, найбільш цінними ресурсами суспільства є соціальний і людський капітал, які забезпечують його спроможність прогресивно розвиватися. Для зміцнення цього капіталу необхідна мобілізація всіх інститутів суспільства, особливо закладів освіти.

Зокрема, у науковій літературі (П. Бурдє, В. Єлагін, Дж. Коулмен, С. Кримський, Т. Лех та ін.) наголошується, що сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, особистісних та моральних якостей, рівень здоров'я, освіченості, свідомості, креативності особистості чи сукупності осіб, їхнє ставлення до діяльності, праці, готовність будувати життя на гуманістичних засадах – це те, що відображає людський капітал. У свою чергу, соціальний капітал відображає рівень взаємної довіри, взаємодопомоги, співпраці членів суспільства, його соціальної єдності суспільства, а також здатність людей до конструктивної взаємодії, спільної добровільної соціально-корисної діяльності з метою досягнення значущих цілей на підґрунті зміцнення взаємовідносин між особистостями, ствердження гуманістичних соціальних цінностей, принципів соціальної справедливості й відповідальності. Зазначений капітал є інтегрованим показником результату колективних дій окремих людей та соціальних груп, котрі внаслідок синергетичного ефекту взаємодії отримують певні результати [76; 88].

Під час проведення дослідження також ураховувалась думка С. Микитюка, який, здійснюючи наукові розвідки з питань ресурсного підходу, наголосив на важливості дотримання й реалізації таких важливих принципів:

- концептуальної спрямованості (визначення загальних цілей та завдань);
- системності (реалізація усіх положень системного підходу);

- інваріативності (виділення загальних концептуальних позицій і підходів для освітнього процесу);
- варіативності (передбачення прояву особливостей об'єкта в кожному конкретному випадку та ситуації);
- організаційної й ресурсної забезпеченості (важливість забезпечення всіх необхідних засобів в організаційному й ресурсному планах);
- відвертості (включає в себе необхідність коригування, змін, конкретизації розроблених навчальних програм);
- принцип цілісності й комплексності (передбачає розгляд частини як складової єдиного цілого) [99; 100].

Застосування ресурсного підходу до організації змішаного навчання у ЗВО передбачає виявлення й залучення ресурсів зовнішнього впливу, які можуть забезпечити ефективність діяльності щодо активізації внутрішніх ресурсів майбутніх студентів філологічних спеціальностей, їхньої здатності до саморозвитку й самоорганізації. У контексті досліджуваної проблеми можна виділити такі ресурси зовнішніх впливів та факторів:

- регулювання нормативно-правової бази в аспекті реалізації змішаного навчання;
- подальший розвиток тенденцій інформатизації й цифровізації освіти;
- способи забезпечення організаційної, методичної допомоги в організації змішаного навчання у ЗВО;
- посилення або послаблення карантинних обмежень у зв'язку з пандемією, що значною мірою впливає на організацію освітнього процесу;
- фінансове й матеріально-технічне забезпечення процесу навчання здобувачів у ЗВО;
- наявність якісного бездротового зв'язку мережі Інтернет тощо.

Серед внутрішніх ресурсів можна виділити такі:

- власний внутрішній потенціал, індивідуальні можливості, інтереси, потреби, психологічні особливості викладача та здобувачів;
- резерви, сутнісні сили, які відображають спрямованість особистості на якісний результат;
- досвід організації змішаного навчання, використання ІКТ, мультимедійних та цифрових технологій;
- готовність студентів до навчальної діяльності в новому форматі її здійснення, до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії;
- наявність в особистості психологічних бар'єрів та її спроможність щодо їх подолання;
- усвідомлення учасниками освітнього процесу персональної відповідальності за результат власної діяльності;
- наявність прагнення в суб'єктів навчання та викладачів до постійного професійно-особистісного самовдосконалення, підвищення рівня своєї цифрової грамотності;
- рівень самосвідомості всіх учасників педагогічної взаємодії щодо власного інтелектуального, емоційно-вольового й комунікативного розвитку;
- стан здоров'я кожного суб'єкта освітнього процесу тощо.

Відповідно до ідей ресурсного підходу, реалізація різних видів ресурсів в навчанні здобувачів спрямована передусім на ефективне виконання як традиційних, так і оновлених вимог суспільства до структурних елементів освітнього процесу, включаючи цілі й завдання, зміст, методологічні підходи та дидактичні принципи, результати освітнього процесу у ЗВО. Це пояснюється тим, що в основу ресурсного підходу покладено принцип відповідності елементів цього процесу інноваційному змісту професійної освіти, існуючим та необхідним ресурсам, без яких складно досягти бажаного результату [99; 100]. У контексті нашого дослідження важливим є те, що ресурсний підхід допомагає забезпечити оптимальну організацію й реалізацію дидактичної системи змішаного навчання у ЗВО, здійснити раціональне

використання й узгодження наявних у цьому процесі зовнішніх та внутрішніх ресурсів.

Ресурсне забезпечення процесу реалізації змішаного навчання спрямоване на вирішення принципово нових та довготривалих завдань, підвищення ефективності роботи ЗВО, використання інноваційних форм та технологій в організації змішаного навчання.

Як визначено в процесі проведення наукових розвідок, специфікою ресурсного підходу в реалізації цієї форми навчання у ЗВО є:

- 1) зростання ролі знань та інтелектуального потенціалу особистості в умовах стрімкого розвитку інформаційно-цифрового суспільства;
- 2) наявність сформованої цифрової грамотності членів суспільства, зокрема випускників вищої школи, якої потребує сучасна цифрова епоха;
- 3) необхідність урахування потреб (фізіологічних, психічних, енергетичних) та освітніх ресурсів здобувачів вищої освіти, профілю їхньої підготовки (у нашому випадку – філологічного);
- 4) урахування матеріально-технічних, викладацьких, інформаційних, освітніх, методичних ресурсів ЗВО.

Зокрема, проведений науковий пошук дає підстави стверджувати, що провідними ресурсами реалізації дидактичної системи змішаного навчання у ЗВО в цифрову епоху є саме інформаційно-цифрові ресурси, роль яких стрімко зростає, оскільки усі сфери діяльності людини мають бути дигітизовані [161]. При цьому їх провідними агентами повинні стати саме викладачі, які мають бути здатними власним прикладом поведінки чи здійсненням професійної діяльності впливати на здобувачів [131, с. 242-243].

Отже, з одного боку, педагоги повинні вміти оптимально використовувати свої власні внутрішні ресурси (наприклад, досвід, знання, уміння, творчі здібності, особистісні якості, уяву, переконання), а також відповідні ресурси суб'єктів навчання. З іншого боку, викладач має задіяти, оптимально продемонструвати й оптимально використати наявні педагогічні

ресурси, а саме: методи, прийоми, засоби навчання, інноваційні освітні технології.

Як установлено в дослідженні, вищевказаний підхід тісно пов'язаний з *ергономічним* методологічним підходом, що теж посідає чинне місце в методологічній базі дослідження. Як з'ясовано, суть ергономічного підходу в галузі освіти полягає у створенні оптимальних умов для діяльності всіх учасників освітнього процесу й забезпеченні її ефективності.

У свою чергу, дотримання ергономічних вимог щодо організації змішаного навчання майбутніх філологів у ЗВО вимагає розкриття суті поняття «ергономіка». Як визначено в процесі наукового пошуку, суть цього поняття визначається діяльнісною сферою людини та проявляється в оптимізації й ефективності умов її діяльності, у створенні оптимальних комфортних умов для праці.

О. Мокрогуз розглядає ергономіку з різних позицій, а саме як дисципліну, науку, технологію. Наприклад, під ергономікою автор розуміє науку, що вивчає проблеми, які притаманні системі «людина – техніка – середовище» з метою створення комфортних і безпечних умов, що сприятиме підвищенню продуктивності праці та збереженню здоров'я людини [101, с. 14]. Автор також вважає, що ергономіку можна визначити як «науково-практичну технологію здобуття та використання знань про людину шляхом конструювання технічних засобів діяльності та організації предметно-просторового середовища з метою підвищення ефективності та забезпечення безпеки діяльності, збереження здоров'я людини-користувача та духовного розвитку особистості» [там само].

Як зазначається в науковій думці, ергономічний підхід передбачає формування відповідного простору для забезпечення ефективної діяльності та взаємодії всіх учасників освітнього процесу, але враховуючи низку таких умов:

- відповідність дидактичної системи цілям та завданням навчання;

- ретельний відбір змісту освітнього процесу;
- урахування основних принципів навчання;
- якісні характеристики всіх учасників освітнього процесу;
- достатні якість і кількість засобів навчання;
- забезпечення кваліфікованими кадрами;
- використання здоров'язбережувальних освітніх технологій тощо [34; 113].

Із позиції ергономічного підходу навчальну діяльність здобувачів вищої освіти слід розглядати в системі «викладач – студент – засоби навчання – освітнє середовище». Зокрема, такої думки дотримується Н. Карапузова, наголошуючи на тому, що педагогічна ергономіка зважає на організацію та відповідність інформаційно-предметного середовища можливостям та особливостям учасників освітнього процесу. При цьому авторкою маються на увазі фізичні, фізіологічні та психологічні особливості суб'єктів навчання [71, с. 9-10].

Як доведено фахівцями в галузі педагогічної ергономіки, створення комфортних умов для всіх учасників взаємодії, оптимального для її здійснення освітнього середовища з усіма його необхідними окремими елементами є важливою запорукою успішного та ефективного виконання студентами поставлених навчальних завдань [70; 71; 136].

Оскільки організація змішаного навчання передбачає широке застосування мультимедійних засобів, цінним для дослідженої нами проблеми стало визначення науковцями таких груп вимог до використання цих засобів:

- урахування необхідності забезпечення оптимального застосування графічних засобів (символів, формул, шрифту тощо);
- влучне поєднання різних кольорних характеристик об'єктів;
- організація й розміщення інформації в межах одного слайду;
- уміння учасників освітнього процесу працювати з кількома вікнами, тобто реалізовувати роботу з інтервіконними властивостями;

- поєднання аудіоінформації;
- грамотний підбір відеоінформації [91; 101; 136].

О. Герасимчук наголошує на важливості ергономічності навчальних матеріалів, зокрема створенні електронних навчальних програм у середовищі мультимедіа, ураховуючи мінімізацію інтелектуальних витрат студентів на сприйняття інформації, що сприятиме значному підвищенню продуктивності праці студентів [42, с. 133-134]. Автор вважає, що для збільшення комунікативної потужності інформації слід обов'язково враховувати ергономічні правила, що дозволить обрати належну організацію тексту, структурувати навчальний матеріал та збільшити його розуміння, а найважливіше, дадуть можливість регулювати всі свідомі та несвідомі процеси, підвищуючи їхню продуктивність та ефективність [там само].

На думку О. Мокрогуза, від розташування інформаційних елементів на екрані комп'ютера буде залежати сприйняття зором навчальної інформації. У світлі автор рекомендує розміщувати навчальний матеріал послідовно згідно з теорією зорового сприйняття, а також запобігати монотонності через значну кількість графічних елементів [101, с.16-17].

У контексті вивчення зазначеної проблеми слід зауважити, що до основних засобів реалізації освітнього процесу в межах змішаного навчання студентів відносяться: персональний комп'ютер, ноутбук, планшет, смартфон, електронні підручники або інші гаджети. Відомо, що систематична робота з гаджетами, низькі ергономічні їх характеристики, неправильна організація робочого місця, незадовільні санітарно-гігієнічні умови можуть спричинити численні хворобливі симптоми в учасників освітнього процесу.

У світлі цього, на думку В. Лозової, під час роботи з комп'ютером необхідно дотримуватися таких ергономічних вимог:

- забезпечення зручної форми викладення матеріалу;
- оптимальне розташування інформації на екрані;

- чіткість формулювання завдань, коментарів, пояснень тощо [91, с. 285].

Отже, за результатами аналізу науково-педагогічної літератури, цінність теоретичних положень ергономіки значною мірою полягає в тому, що вони включають комплекс знань про особистісні особливості людини, які проявляються в процесі її діяльності. У контексті проведеного дослідження також визначено, що дидактична система змішаного навчання в ЗВО має спиратися на такі ергономічні принципи:

- урахування індивідуальних можливостей та особливостей учасників освітнього процесу (створюючи навчальний контент, обираючи засоби навчання, викладач має орієнтуватися на психологічні, фізіологічні можливості здобувачів вищої освіти; ураховувати рівень їхньої підготовленості, научуваності, сформованості цифрової грамотності тощо);
- доступності (викладач повинен переконатися, що кожен студент має вільний доступ до навчального контенту, створеного в інформаційному середовищі);
- наочності або дидактичного дизайну (створення візуального, інтерактивного, естетичного контенту буде сприяти забезпеченню позитивного емоційного ставлення до процесу навчання та його сприйняття);
- гуманності (полягає в забезпеченні демократичних і гармонійних відносин між викладачем та здобувачами, що сприятиме розкриттю інтелектуального та творчого потенціалу останніх);
- безпечності (урахування санітарно-гігієнічних норм, чергування синхронного й асинхронного режиму роботи, створення гнучкого графіку та комфортних умов забезпечить підвищення працездатності учасників освітнього процесу та сприятиме збереженню їхнього психологічного й фізичного здоров'я).

Отже, організовуючи змішане навчання студентів-філологів, слід розуміти й усвідомлювати важливість урахування основних ідей

ергономічного підходу, що є одним із важливих методологічних підходів, оскільки передбачає забезпечення здоров'язбереження всіх учасників освітнього процесу та досягнення ними найкращих результатів у цьому процесі з найменшими фізичними й матеріально-технічними затратами.

2.5 Використання герменевтичного й середовищного підходу до реалізації змішаного навчання студентів філологічного профілю

Одним із підходів, які склали науково-методологічну основу дослідження, є також *герменевтичний* підхід. Зокрема, звернувшись до довідкової педагогічної літератури для уточнення суті поняття «герменевтика», зазначимо, що воно трактується як «мистецтво розуміння осягнення сенсу і значення знаків, теорія та загальні правила інтерпретації текстів» [54, с.132]. При цьому основним завданням герменевтики визначено побудову теорії, загальних правил інтерпретації й розуміння текстів у широкому їх розумінні [там само].

Як визначає основний принцип герменевтики, щоб зрозуміти й досягнути ціле потрібно пізнати й осмислити спочатку його частини, і лише тоді можна отримати знання про ціле та його розуміння. Однак для цього людині потрібні відповідні знання. Слід також зауважити, що проблеми герменевтики мають міждисциплінарний характер, а тому вона по-різному вирішується в межах різних галузей науки [19; 20; 47].

Зокрема, у наукових розвідках [20; 45; 47; 59; 90; 121; 122], присвячених філософській герменевтиці в онтологічному, гносеологічному та феноменологічному аспектах, визначено, що процес розуміння має починатися з прояву людиною інтуїції стосовно розкриття суті цілого предмета, а це, у свою чергу, дозволяє через знання загального змісту повніше зрозуміти нею зміст його частин. І навпаки, особі, аналізуючи частини, легше зрозуміти цілий предмет. При цьому зазначені процеси відбуваються

нескінченно й характеризуються циклічним рухом. Зокрема, Г. Гадамер вбачав у філософській герменевтиці нове світобачення, оскільки досвід істини не обмежується науковою галуззю, а охоплює всі сторони людської діяльності [47]. Отже, у межах філософської герменевтики відбувається переосмислення відношень «ціле – частини» та пошук відповідей на відповідні «корелятивні» питання [33; 47, 59; 90].

В іншому науковому джерелі герменевтика сприймається як теорія розуміння, що забезпечує інтерпретацію та знаходження сенсу відповідного об'єкта. При цьому психологи досліджують зазначене поняття в контексті психічного стану особистості, що виражається ухваленістю відповідного рішення й супроводжується відчуттям людини впевненості щодо сприйняття або інтерпретації будь-якого явища [134, с.81].

Як встановлено в дослідженні, С. Рубінштейн та його послідовники К. Славська та А. Брудний, розкриваючи логіку психологічної сутності розуміння, довели, що цей феномен відображає узагальнене пізнавальне ставлення суб'єкта та виступає важливою умовою спілкування та взаєморозуміння людей. Розуміння також розглядається згаданими вище вченими як присвоєння людиною знання та його перетворення в структурну частину психологічного механізму, що регулює її діяльність. Причому сукупність процесів пізнання світу й себе, спілкування, початковий етап мислення якраз і уособлюють у собі розуміння, функція якого полягає в отриманні знань індивіда про дійсність та їх застосування на практиці. У науковій літературі також зазначається, що мислити особистість починає тоді, коли їй необхідно щось зрозуміти й у цьому є певна потреба. За висновками дослідників, близькими до поняття «розуміння» є поняття «осмислення» та «знаходження або пошук сенсу», які можна розглядати як тотожні, оскільки розуміти означає осмислити та знайти сенс [21; 33; 116; 129; 134; 166].

Важливо відзначити, що проблема розуміння пронизує абсолютно всі сфери міжособистісних відносин людини та є досить складним суперечливим

явищем у політиці, економіці, науці, історії, культурі, освіті, вихованні та інших сферах людської діяльності. У світлі цього *герменевтичний* підхід, який поступово отримав загальне визнання в багатьох наукових царинах (психологія, економіка, соціологія), у педагогіці заклав підґрунтя для концептуально нового етапу розвитку освіти в цілому, відіграючи в цій галузі особливу роль [21; 33; 116; 129; 134; 166].

Як установлено в дослідженні, суть герменевтичного підходу полягає в здатності людини досягнути внутрішній зв'язок між явищами дійсності та скласти адекватне уявлення про їх причинно-наслідкові зв'язки. Термін «педагогічна герменевтика» було введено та використано в монографії А. Закірової, під яким авторка розуміє «теорію і практику тлумачення та інтерпретації педагогічних знань з опорою на суспільний і індивідуальний, раціональний і емоційно-чуттєвий досвід, представлений не тільки в науці, але і в релігії, мистецтві, мові, народних традиціях, тобто у культурі в цілому» [59, с. 87-96].

На думку А. Линенко, педагогічна герменевтика здатна визначити гуманістичну стратегію педагогічної взаємодії, оскільки:

- здобувач перебуває в позиції активного суб'єкта навчально-пізнавального процесу;
- відбувається розвиток його здібності до самоуправління шляхом пізнання й саморозвитку;
- процес навчання організовується на основі творчого діалогу і розповсюдження в освітньому просторі принципів розуміння [90, с. 56-57].

У ракурсі герменевтичного погляду викладач ЗВО має усвідомити й осмислити глибинну сутність своєї професійної діяльності для орієнтації на її успішний результат. Крім того, не менш важливим є забезпечення розуміння здобувачами вищої освіти (у контексті нашого дослідження – майбутніми фахівцями філологічного профілю) запропонованого навчального матеріалу, тобто осмислення та бачення ними власного сенсу в тому, для чого їм потрібні

конкретні знання, уміння, навички, як їх потім використовувати у процесі навчання та професійної діяльності [20; 126].

Як з'ясовано, діалогічний характер процесів розуміння має реалізовуватися за допомогою таких усних методів навчання, як діалог, диспут, дискусія, полеміка тощо, адже вони дозволяють обмінятися думками, довести людиною правильність своєї позиції, аргументувати, відстояти істинність або хибність думки в суперечці з опонентами. Важливо також підкреслити, що в науковій літературі виділено такі види діалогу: здобувача з текстом, здобувача та його автора, здобувача й викладача, здобувача та культури в цілому [33; 134].

У контексті порушеної проблеми цінною є думка А. Брудного, який зазначає, що розуміння жодним чином не може виникати спонтанно, тобто треба спеціальним способом навчати людей здійсненню цього процесу. Автор також наголошував, що «пізнати можна істину, зрозуміти можна значення» [21, с. 24].

А. Закірова також зазначає, що людина, крім розуміння чогось, повинна ще вміти інтерпретувати подану їй інформацію [59, с. 114]. А це означає, що герменевтичний підхід передбачає розуміння, осмислення, знаходження сенсу та інтерпретацію знань, причому ці характерні для герменевтики процедури – інтерпретація та інверсія – мають відбуватися коректно й адекватно. Г. Шпет також виокремлює реконструктивну герменевтику, що передбачає здійснення таких важливих процедур: виявлення конгеніальності (подібності за способом мислення, духом, талантом, психологічним складом), транспозиції, учування, порівняння, переживання, вторинного переживання тощо [116; 166].

Під час проведення дослідження зроблено висновок про те, що доцільність застосування герменевтичного підходу в процесі вивчення досліджуваної проблеми пояснюється тим, що він дає змогу учасникам освітнього процесу знаходити, транслювати, інтерпретувати інформацію, подану різними способами. Слід також зазначити, що здобувачі на заняттях з

філологічних дисциплін вивчають художні твори, створені в різні історичні часи. Однак під час інтерпретування тих чи інших подій або вчинків певних персонажів майбутні фахівці мають керуватися не тільки сучасними критеріями оцінювання добра чи зла, але й моральними нормами, світоглядними цінностями, які домінували в суспільстві в часи створення прочитаного твору, а також урахувувати суб'єктивні ціннісні судження його автора.

У процесі здійснення наукових розвідок також визначено, що реалізація змішаного навчання студентів-філологів у вищій школі має відбуватися з урахуванням таких герменевтичних принципів:

- організація простору розуміння в освітньому процесі;
- зміна світогляду учасників освітнього процесу й усвідомлення ними сенсів практичних проблем;
- усвідомлення образно-сміслового змісту (граматичне та психологічне інтерпретування);
- створення цілісної виконавської концепції як відкритої системи;
- організація та встановлення міжособистісних відносин між викладачами і студентами в асинхронному й синхронному режимах;
- подолання бар'єрів непорозуміння в пізнавальній сфері;
- розвиток здібностей студентів щодо саморозуміння й усвідомлення себе як майбутнього фахівця в галузі філологічних наук.

Отже, герменевтичний підхід дає змогу вдосконалити освітній процес у ЗВО та сприяє активному творчому саморозвитку, успішній самореалізації всіх його учасників. Проте слід зауважити, що інтерпретування одних і тих же явищ у межах різних культур, середовищ має свої особливості. Тому було зроблено висновок про доцільність звернення до середовищного підходу як методологічної основи дослідження.

Крім того, урахувувалися висновки фахівців про те, що підвищенню рівня навчальних досягнень студентів сприяє створення в закладі освіти

науково обґрунтованого освітнього середовища [69; 81; 87; 92; 165; 170]. Як визначено в дослідженні, у багатьох наукових галузях поняття «середовище» вживається в значенні сукупності зовнішніх умов, обставин, факторів, які впливають на розвиток організму. Зокрема, на думку Л. Макар, середовище являє собою природні умови для життєдіяльності певного організму або спільні соціально-побутові умови, заняття, інтереси сукупності людей та їх оточення [92, с.137].

Відзначимо, що в сучасній науковій літературі вчені застосовують такі близькі за значенням терміни, як «навчальне середовище», «виховне середовище», «особистісно орієнтоване середовище», «едукативне середовище», «інформаційне середовище», «просторове середовище», «педагогічне середовище», «творче середовище», «контекстне середовище», «професійне середовище», «цифрове середовище» тощо. Серед них найбільш поширеним та широко вживаним є термін «освітнє середовище». Зокрема, В. Ясвін під освітнім середовищем розуміє «системи впливів і умови формування особистості за зразком, можливості для її розвитку, що перебувають у соціальному та просторово-предметному оточенні» [170, с.14].

Деякі науковці (К. Кречетніков, І. Шендрік та ін.) вважають, що освітнє середовище в ЗВО виникає шляхом проєктування спеціально організованої діяльності, яка сприяє самореалізації, особистісному та професійному становленню майбутнього фахівця [87; 165].

Зокрема, нами поділяється авторська позиція Н. Кононец, яка переконливо доводить: важливим завданням кожного ЗВО є створення інформаційно-освітнього середовища, що сприятиме швидкій адаптації до змін в інформаційному середовищі, а також створенню можливостей для самореалізації особистості [78; 79; 130].

Як встановлено в дослідженні, створення освітнього середовища у вищій школі передбачає використання середовищного підходу. Зокрема, у сучасній педагогіці цей підхід розглядається як теорія й технологія

управління, проєктування, діагностування результатів навчання, який доповнюється іншими методологічними підходами. Основоположником середовищного підходу прийнято вважати Ю. Мануйлова, який стверджував, що цей підхід характеризується середовищеутворенням, наповненням ніш, інверсією середовища, усереднюванням і типізацією [93, с. 36-41].

Розглядаючи середовищний підхід, О. Артюхіна вбачає в його реалізації певні дослідні процедури, які передбачають виявлення таких факторів:

- створення домінанти розвитку особистості й типу середовища;
- забезпечення взаємовпливу організованого навчання й середовищних умов, які забезпечують породження варіативних моделей поведінки та розвитку здобувачів;
- уможливлення проєктування оптимальної композиції комунікативних, інформаційних, навчальних, творчих, дозвіллевих середовищ [4, с. 20].

На думку О. Артюхіної, у вивченні педагогічних проблем методологічними регулятивами реалізації середовищного підходу є такі:

- вивчення «ззовні» ситуації розвитку особистості кожного здобувача в широкому плані;
- розгляд освітнього середовища як засобу та джерела особистісного досвіду й найважливішої детермінанти факторів, стимулів, установок, розвитку особистості;
- розкриття механізму впливу середовища через конкретні ситуації, кожна з яких сприймається як життєве середовище;
- урахування зовнішніх обставин, що не вимагає наявності певної моделі поведінки, а лише постановку мети перед прийняттям рішення;
- пошук і відкриття нових сенсів, зокрема перетворення ситуації, набуття нового досвіду;
- прийняття здобувачем позиції суб'єкта своєї життєдіяльності, що відбувається в різноманітних формах прояву суб'єктності, при цьому наявні

життєві обставини дають особистості набагато більше можливостей проявити власну суб'єктність, ніж чітко регламентована й формалізована ситуація навчання, де індивіду запропоновано так звану «орієнтовну основу» дій [2, с. 20].

На думку В. Желанової, використання середовищного підходу в педагогічному дослідженні має такі суттєві переваги:

- отримання результату в процесі зміни середовища природним шляхом;
- реалізація інших підходів у сприятливому середовищі;
- зміщення акцентів на взаємодію студента не з педагогом, а з освітнім середовищем [56, с.114].

На основі вищесказаного узагальнено, що в контексті порушеної проблеми реалізації змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей середовищний підхід відіграє важливу роль, оскільки концентрує увагу дослідника на системі взаємодій учасників освітнього процесу. Варто також зазначити, що цифровізація освіти, широке застосування інформаційно-комунікаційних, мультимедійних, телекомунікаційних та іншого виду інноваційних освітніх технологій зумовлює активні зміни в організації освітнього середовища. Зокрема, змішане навчання спонукає викладачів організувати освітнє середовище студентів на якісно новому рівні, створюючи сприятливі умови для кожного з них. При цьому значна відповідальність за створення якісного освітнього середовища лежить на викладачеві та залежатиме від його креативності, творчості, цифрової грамотності, уміння налагодити ефективну комунікацію «студент – студент», «студент – викладач» тощо. Адже організація освітнього середовища як складника життєвого простору студента однозначно впливатиме на його свідомість, вчинки, волю, почуття, емоції, створюючи певний психологічний фон, а також на мотивацію й результати його навчально-пізнавальної діяльності.

Висновки до розділу 2

Вивчення проблеми змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти передбачає визначення науково-методологічних засад дослідження. Як з'ясовано в процесі наукового пошуку, науково-методологічне підґрунтя дослідження складає комплекс таких методологічних підходів: системно-синергетичного, компетентнісного, ресурсного, герменевтичного, особистісно-діяльнісного, ергономічного та середовищного.

З'ясовано, що проблему змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей в ракурсі системно-синергетичного підходу слід розглядати як поєднання концептуальних положень системного й синергетичного підходів, які дозволяють комплексно керуватися в дослідженні їх основоположними ідеями. Цей підхід дає змогу враховувати вплив соціального середовища як синергетичної цілісності на розвиток змішаного навчання, моделювати систему його ефективного здійснення, вивчати процеси самоорганізації й саморозвитку суб'єктів освітнього процесу.

Компетентнісний підхід забезпечує нове бачення цілей освіти та висуває принципово нові вимоги до визначення змісту, обрання освітніх технологій, засобів контролю й оцінки результатів навчання як основних компонентів цього процесу. Реалізація цього підходу у вищій школі передбачає перенесення акценту із засвоєння студентами попередньо визначених знань, умінь і навичок на формування в них описаних у нормативних документах компетентностей, обізнаності з життєво важливих питань, набуття досвіду в різних сферах їхнього життя та в професійній діяльності.

Реалізація особистісно-діяльнісного підходу в процесі змішаного навчання студентів-філологів проявляється в тому, що відбувається не рольове, а особистісне спілкування між учасниками освітнього процесу на засадах підтримки, утвердження людської гідності та довіри, створення

атмосфери співпраці та реалізації природної потреби людей щодо діалогу. Крім того, використання вказаного підходу забезпечує переваги у виборах форм і методів навчально-пізнавальної взаємодії, адже передбачає креативну, ініціативну та професійно спрямовану діяльність студентів з опорою на самоаналіз, самооцінку, самовираження. Особистісно-діяльнісний підхід в процесуальному концепті освітнього процесу передбачає також долучення здобувачів до розроблення й вирішення професійно і особистісно значущих розвивальних завдань, які віддзеркалюють структуру професійної діяльності майбутніх фахівців. Актуальним аспектом реалізації цього підходу є також динамічне оцінювання результатів навчання, коли результат оцінювання залежить і від вибору партнерів взаємодії, визнає унікальність кожної індивідуальності й її особистих інтересів, потреб та можливостей, а також провідну роль діяльності у формуванні кожного здобувача вищої філологічної освіти як фахівця й як особистості.

У контексті вивчення порушеної проблеми застосування ресурсного підходу допомагає в організації та змішаного навчання студентів філологічного профілю раціонально узгодити наявні зовнішні та внутрішні ресурси, дає можливість, з одного боку, урахувати матеріально-технічні, викладацькі, інформаційні, освітні, методичні ресурси закладу вищої освіти, а з іншого боку – фізіологічні, психічні, енергетичні, освітні ресурси учасників педагогічної взаємодії. Зокрема, серед зовнішніх ресурсів визначено такі: регулювання нормативно-правової бази в аспекті дистанційного та змішаного навчання; інформатизація й цифровізація освіти; посилення або послаблення карантинних обмежень у зв'язку з пандемією, що позначається на організації освітнього процесу; фінансове й матеріально-технічне забезпечення ЗВО; наявність якісного бездротового зв'язку мережі Інтернет тощо. До внутрішніх ресурсів учасників освітнього процесу відносять: власний внутрішній потенціал та можливості особистостей викладача та здобувачів; резерви, сутнісні сили, які відображають спрямованість студентів на якісний результат;

досвід змішаного навчання, використання ІКТ, мультимедійних та цифрових технологій; уміння навчатися, готовність до створення індивідуальної освітньої траєкторії; психологічні бар'єри; відповідальність за результат власної діяльності; прагнення до вдосконалення та підвищення цифрової грамотності; стан здоров'я тощо.

Суть ергономічного підходу полягає у створенні оптимальних умов для діяльності всіх учасників освітнього процесу, забезпечення її ефективності, досягнення найкращих результатів, при цьому з найменшими фізичними й матеріально-технічними затратами людини. Організація змішаного навчання студентів у ЗВО на засадах цього підходу передбачає: урахування індивідуальних можливостей та особливостей усіх учасників освітнього процесу; доступності для кожного здобувача потрібного навчального контенту; забезпечення дидактичного дизайну, тобто створення візуального, інтерактивного, естетично оформленого контенту; установлення гуманних і гармонійних відносин між викладачем та студентами; безпечності для них створених санітарно-гігієнічних умов, чергування синхронного й асинхронного режиму навчання студентів, створення гнучкого графіку та комфортних умов для роботи.

Застосування герменевтичного підходу в реалізації змішаного навчання майбутніх фахівців-філологів спрямовує кожного учасника взаємодії на осягнення тексту в широкому значенні на таких рівнях: усвідомлення його образно-сміслового змісту, тобто граматичне та психологічне інтерпретування, історичне інтерпретування та створення цілісної виконавської концепції як відкритої системи, що передбачає організацію різних видів діалогів: здобувача з текстом, здобувача та його автора, здобувача й викладача, здобувача та культури в цілому.

У контексті порушеної проблеми змішаного навчання студентів філологічного профілю важливу роль відіграє також середовищний підхід, який спонукає викладачів організувати освітнє середовище процесу навчання

студентів на якісно новому рівні, створюючи сприятливі умови для кожного з них.

Як визначено в дослідженні, окреслені підходи займають чільне місце в науково-методологічній базі дослідження проблеми змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у вищій школі.

Матеріали розділу знайшли відбиття в таких авторських роботах: [137-142; 171; 173].

Список використаної літератури до розділу 2

1. Андрієвська В. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комунікативних технологій у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харк. нац. педагог. університет імені Г.С. Сковороди. Х., 2019. 432 с.
2. Андрієвська В. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комунікативних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харк. націон. педагог. ун-т імені Г.С. Сковороди. Х., 2019. 42 с.
3. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. М. : Наука, 1978. 397 с.
4. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : автореф. дисс. на получение научн. звания д-ра пед. н. : 13.00.08. Волгоград, 2007. 40 с.
5. Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки. М. : ИФ РАН, 1999. 203 с.
6. Афанасьев В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем. *Системные исследования. Методологические проблемы : ежегодник*. Москва : Наука, 1982. С. 26–46.

7. Афанасьев В. Г. Проблема целостности в философии и биологии. Москва : Мысль, 1964. 416 с.
8. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва : Политиздат, 1981. 432 с.
9. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). *Высшее образование*. 2004. № 11. С. 3–12.
10. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант) : матер. ко второму заседанию методологического семинара. М., 2004. 19 с.
11. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. М. : Прогресс, 1986. 421 с.
12. Бех І. Гуманістична педагогіка у розвивально особистісному вимірі. *Освітологія*. 2012. Вип. 1. С. 52–58.
13. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 45–50.
14. Білоусова Л. І., Криштоф С. Д. Компоненти підготовки вчителя до використання інтернет-підтримки у навчальному процесі. 2012. С. 10–13. URL : http://www.rusnauka.com/1_NIO_2012/Pedagogica/2_98499.doc.htm (дата звернення: 15.08.2020).
15. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973. 269 с.
16. Бобрицька В. І. Компетентнісний підхід у проектуванні науково-дослідницької роботи студентів магістратури. *Вища освіта України*. 2012. № 3 (додаток 1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології». Т. 2І. С. 46–54.

17. Бобрицька В. І. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи. *Проблеми освіти*. 2011. № 66. Ч. І. С. 39 – 44.
18. Бобрицька В. І. Організаційно-педагогічні умови формування самоосвітньої компетенції майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2010. № 3 С. 48 – 52.
19. Богачов А. Досвід і сенс. К. : Дух і Літера, 2011.
20. Богачов А. Філософська герменевтика : навч. посібник. К. : Курс, 2006.
21. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. М. : Лабиринт, 2005. 336 с.
22. Быстрицкий Е. К. Феномен личности : мировоззрение, культура, бытие. К., 1991. 200 с.
23. Вельма С. В. Система подання змісту технічних дисциплін згідно з державними стандартами вищої освіти. URL : <http://dmee.ru/docs/100/index-2371.html> (дата звернення: 27.11.2020).
24. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара, (Москва, 16 ноябр. 2004г.). М., 2004. 84 с.
25. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2011. № 4. С. 3–6.
26. Верченко Н. В. Особистісно-діяльнісний підхід як головна передумова сучасної освіти. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. Вип. 4. С. 20– 27.
27. Виненко В. Г. Синергетика в школе. *Педагогика*. 1997. № 2. С. 55– 60.
28. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

29. Вітвицька С. С. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 92–108.

30. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2009. 20 с.

31. Войнович І. Використання синергетичного підходу у навчанні майбутніх учителів інформатики. *Молодь і ринок*. 2014. № 11 (18) (листоп.). С. 11–15.

32. Волкова В. Н., Денисов А. А. Теория систем : учеб. пособ. М., 2006. 511 с.

33. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

34. Воронина Е. Педагогическая эргономика как отрасль науки. *Педагогические науки*. 2012. URL : <https://research-journal.org/pedagogy/pedagogicheskaya-ergonomika-kak-otrasl-nauki/> (дата звернення: 15.01.2020).

35. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. *Психология развития ребенка*. М., 2004. С. 366–393.

36. Выготский Л. С. Лекции по психологии. *Собрание сочинений* : в 6 т. М., 1984. Т. 2. С. 362–465.

37. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка. *Собрание сочинений* : в 6 т. М., 1984. Т. 6. С. 5–90.

38. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М., 1991. 480 с.

39. Выготский Л. С. Психология развития человека. М., 2005. 1136 с.

40. Галагузова М. А. Галагузова Ю. Н. Аксиологический подход в профессиональной подготовке социальных педагогов. *Педагогическое образование и наука*. 2010. № 6. С. 11–18.
41. Гальперин П. Развитие исследований по формированию умственных действий. *Психологическая наука в СССР*: в 2 т. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. Т. 1.
42. Герасимчук О. О. E-learning. Технології електронного навчання: навч. посіб. Луцьк : РВВ ЛДТУ. 2008. 432 с.
43. Голуб Б. А. Основы общей педагогики : учеб. пособ. М., 2004. 58 с.
44. Гончаренко С. Український педагогічний словник
URL : <https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/goncharenko-s-u-ukrayinskiy-pedagogichniy-slovník-onlayn> (дата звернення: 12.05.2019).
45. Горелов А. А. Концепции современного естествознания. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 512 с.
46. Громкова М. Т. Синергетические подходы в современном образовании. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. Москва : Прогресс-Традиция, 2007. С. 281.
47. Гадамер Г. Г. Истина і метод. Основи філософської герменевтики / пер. з нім. О. Мокровольського. Т. 1. К. : Юніверс, 2000.
48. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М. : Педагогика, 1986. 239 с.
49. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : Интор, 1996. 544 с.
50. Делимова Ю. О. Моделирование в педагогике и дидактике. *Вестник Шадрин. гос. пед. ин-та*. 2013. № 3 (19). С. 33–38.
51. Довбня С. О. Методологічні засади дослідження проблеми вітчизняного досвіду програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя*. Сер. : Педагогіка і психологія. Ніжин, 2011. № 4. С. 32–35.

52. Доценко С. О. Дидактична система розвитку творчих здібностей учнів початкової школи у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Харк. нац. педаг. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2018. 499 с.

53. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. / кол. авт. К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2009. Вип. 58. Частина 1. С. 176–180.

54. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

55. Жабakov В. Е. Культурологический подход как методологическое основание процесса подготовки специалиста в сфере физической культуры. *Мир науки, культуры, образования*. 2009. № 3. С. 227–230.

56. Желанова В. В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2018. С. 98–115.

57. Житеньова Н. В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації в освітньому процесі: дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. / Харк. нац. педаг. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х., 2020. 538 с.

58. Житник Б. О. Методичний порадник: форми і методи навчання. Харків, 2005. 128 с.

59. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики : монография. Тюмень : Изд-во ТЮмГУ, 2001. 152 с.

60. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

61. Зубчевська С. В. Формування загальнокультурної компетентності студентів аграрного коледжу у позааудиторній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2015. 278 с.

62. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи* : зб. наук. пр. К., 2003. С. 15–30.

63. Ибрагимова Л. А., Петрова Г. А., Трофименко М. П. Компетентностный подход – методологическая основа современного образования. *Вестник Нижневартковского государственного университета*. 2010. № 1. С. 57–66.

64. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики. *Педагогика*. 2001. № 8. С. 26–31.

65. Игнатова В. А. Системно-синергетический подход и перспективы его развития в педагогических исследованиях. *Образование и наука*. 2010. № 1 (69). URL : https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/32153/1/edscience_2010-01_002.pdf (дата звернення: 02.09.2020.)

66. Іонова О. М. Вальдорфська школа: системно-синергетичний підхід. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2017. № 1. С 3–10.

67. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях : навч. посіб. Харків, 2011. 50 с.

68. Кабацька О. В. Формування здоров'язбережувального освітнього середовища в класичних університетах: історія, теорія, практика : монографія. Харків : СГ НТМ «Новий курс», 2020. 382 с.

69. Кабацька О. В. Формування навичок самоконтролю здоров'я студентів. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : Слов'янськ, 2018. № 1 (87). С. 144–152.

70. Карапузова Н. Д., Зіниця Є. А., Помогайбо В. М. Основи педагогічної ергономіки. К. : Академвидав, 2012. 192 с.
71. Карапузова Н. Д., Починок Є. А., Помогайбо В. М. Педагогічна ергономіка : створення комфортного та безпечного навчального середовища у початковій школі. *Постметодика*. 2012. № 5. С. 8–12.
72. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2005. 343 с.
73. Княжева І. Особистісно-діяльнісний підхід у дослідженні методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін. *Гірська школа українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 190–192.
74. Князева Е. Н., Курдюмов С. И. Основания синергетики. СПб. : Алетейя, 2002. 414 с.
75. Коваленко О. П. Компетентнісний характер сучасної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Класич. приват. ун-ту. Запоріжжя : КПУ, 2016. Вип. 47 (100). С. 99–109.
76. Коллис Д. Дж. Корпоративная стратегия. Ресурсный поход. М. : Олимп–Бизнес, 2007. 16 с.
77. Кононец Н. В. Концепція ресурсно-орієнтованого навчання у вищій школі. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць. 2018. Вип. 22. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. С. 103–107.
78. Кононец Н. В. Основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу (з досвіду аграрних коледжів) : монографія Полтава : ПУЕТ, 2016. 506 с.
79. Кононец Н. В. Роль інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти при ресурсно-орієнтованому навчанні студентів у вищій школі. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2018. Вип. 51. С. 31–45.
80. Конюхова Т. В., Арляпова Е. В. Социально-профессиональная компетентность личности в контексте современного информационно-

комунікативного пространства. *Філософія, соціологія і культурологія*. 2011. Т. 319. №6. С. 163–166.

81. Коротун О. В. Використання хмаро орієнтованого середовища у навчанні баз майбутніх учителів інформатики: дис. ... к-та пед. наук : 13.00.10 / Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка. Житомир, 2018. 356 с.

82. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1988. 304 с.

83. Кравець М. С., Семашко О. М., Піча В. М. Культурологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. I–IV рівнів акред. Львів : Магнолія плюс, 2003. 235 с.

84. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Самара : Вышш. школа, 1994. 254 с.

85. Краевский В. В. Методология педагогики : пособ. для педагогов-исследователей. Чебоксары, 2001. 244 с.

86. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения : методологический анализ. М., 1977. 262 с.

87. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : монография. М. : Госкоорцентр, 2002. 296 с.

88. Кримський С. Б., Павленко Ю. В. Цивілізаційний розвиток людства. К. : Фенікс, 2007. 316 с.

89. Крушельницька О. В. Методологія і організація наукових досліджень : навч. посіб. Київ, 2006. 206 с.

90. Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Педагогіка. Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2018. № 3 (122). С. 55–59.

91. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник. Вид. 2-е, випр. і доп. Харків : ОВС, 2002. 400 с.

92. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30. С. 229–236.

93. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 36–41.

94. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.

95. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб. : Евразия, 1997. 430 с.

96. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / пер. с англ. М. : Смысл, 1999. 425 с.

97. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / пер. с англ. Рачковой Е.М. : Изд-во ЭКСМО–Пресс, 2002. 272 с.

98. Методология и методы педагогического исследования. / Я. Скалкова и др.; пер. с чешск. М. : Педагогіка, 1989. (Зарубежная школа и педагогика). С. 185–188.

99. Микитюк С. О. Микитюк С. С. Ресурсний підхід в управлінні освітнім простором у сучасному вищому навчальному закладі. *Актуальні питання освіти і науки* : матер. міжнар. наук.-практ. конф., (Харків, 23-24 жовт. 2013 р.). Х., 2013. С. 168–172.

100. Микитюк С. О. Ресурсний підхід як основа розвитку потенціалів особистості майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 8. С. 235–243. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_8_28 (дата звернення: 21.06.2020).

101. Мокрогуз О. П. Роль мультимедійних засобів у формуванні інформаційної компетентності. Х. : Вид. група «Основа», 2017. 95 с.

102. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М., 1994. 144 с.

103. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колект. моногр. / за заг. ред. Лозової В. І. Харків : вид-во Віровець А. П. «Апостраф», 2012. 348 с.
104. Національна доктрина розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 04.08.2020).
105. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 : Указ Президента України від 25 червн. 2013 р. № 344/2013. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 05.09.2020).
106. Нестеров В. В., Белкин А. С. Педагогическая компетентность / отв. за вып. В.Ю. Банных. Екатеринбург: Учебная книга, 2003. 186 с.
107. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грищанов. Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. 618 с.
108. Новий словник української мови : у 3 т. Вид. друге, випр. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Т.3. П-Я., К. : Вид-во -АКОНІТ, 2003. С. 286.
109. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики / ред. В. Андрущенко. К. : К.І.С., 2003. С. 13–41.
110. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 7–24.
111. Овчинникова М. В. Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження системи підготовки майбутніх учителів математики до науково-дослідницької діяльності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти* : зб. наук. пр. РВВ «Крим. гуман. ун-т». Сер. : Педагогіка і психологія. Ялта, 2013. Вип. 39 (2). С. 263–271.
112. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Л. И. Скворцова; 28-е изд. перераб. М. : Мир и образование, 2014. 1376 с.

113. Окулова Л. Методологические основы педагогической эргономики. *Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф.*, (Пермь, апр. 2011 г.). Т. I / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. Пермь : Меркурий. С. 36–38.

114. Осадченко И. И. Компетентностный подход к оценке достижений студентов в процессе изучения дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки. *Оценка учебных достижений студентов в образовательном процессе вуза* : сборник научных статей / под общ. ред. д. пед. н., проф. В. П. Тарантея, д. пед. н., проф. А. В. Тороховой. Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы. 2017. С. 74–82.

115. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. К. : А.С.К., 2001. 256 с.

116. Павленко И. В. Густав Шпет: Философия языка и проблема семантической интерпретации ментальных феноменов : монография. Д. : Национальный горный университет, 2013. 154 с.

117. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании / Г. Н. Александров и др. *Образовательные технологии и общество*. 2000. № 3 (2). С. 134–148.

118. Пехота Є. М., Будає В. Д. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій. К. : Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.

119. Пехота О. М. Індивідуальність учителя і освітні технології. *Освітні технології* : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін. К. : Вид-во А.С.К., 2004. С. 238–252.

120. Плотинский Ю. М. Математическое моделирование динамики социальных процессов. М. : МГУ, 1992. 130 с.

121. Пригожин И. Природа, наука и новая рациональность. *Философия и жизнь*. М., 1991. № 7. С. 37.

122. Пригожин И. Философия нестабильности. *Вопросы философии*, 1991. № 26. С. 52.

123. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / пер. с англ.; общ. ред. В.И. Аршинова, Ю. Л. Клемантовича и Ю. В. Сачкова. М. : Прогрес, 1986. 234 с.

124. Про вищу освіту : Закон України від 01 липн. 2014 р. № 1556-VII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 23.12.2020).

125. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341 (№519 від 25.05.2020). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.06.2019).

126. Про освіту : Закон України від 05 вересн. 2017 р. № 2145-VIII. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 21.12.2020).

127. Про професійну (професійно-технічну) освіту : Закон України від 10 лют. 1998 р. № 103/98-ВР. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 14.11.2020).

128. Прокоф'єва М. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. Умань : ВПЦ Візаві, 2011. Вип. 4 (Ч. 2). С. 315–322.

129. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / пер. с англ. М. : Вече. Т. 2, 2003. 81 с.

130. Ресурсно-орієнтоване навчання студентів в умовах здоров'язберезувального освітнього середовища. / М. В. Гриньова та ін. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 72. № 4. С.182–193.

131. Рижанова А. О. Розвиток соціальності в культурі інформаційного суспільства. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць. Харків, 2012. № 36. С. 240–245.

132. Роджерс К. Несколько важных открытий. *Вестник МГУ. Сер.14. Психология*. 1990. № 2. С. 58–65.

133. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека /пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Исениной Е. И. М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.

134. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх вчителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2005. 476 с.

135. Системний аналіз інформаційних процесів : навч. посіб. / В. М. Варенко та ін. К.: Університет «Україна», 2013. 203 с.

136. Скидан С. А. Эргономические основы учебного процесса в высшей школе : монографія. К. : Ред «Бюл. ВАК України», 1998. 222 с.

137. Собченко Т. М. Використання хмарних технологій у організації змішаного навчання майбутніх учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ. конфер. (Київ, 5–6 березня 2021 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. С. 56–58.

138. Собченко Т. М. Методологічні засади дослідження проблеми здійснення змішаного навчання студентів-філологів. *Інноватика у вихованні*. 2021. Вип. 13. Т 1. С. 213–220.

139. Собченко Т., Ворожбіт-Горбатюк В., Зозуля К. Науковий гурток в реалізації ідеї навчання через дослідження здобувачів першого бакалаврського рівня вищої освіти (з досвіду ХНПУ імені Г.С. Сковороди). *Теорія та методика навчання та виховання*. 2021. Вип. 50. С. 19–29.

140. Собченко Т. М., Доценко С. О. Цифрова компетентність майбутнього фахівця філологічного та природничого профілю. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2019. Вип. 53. С. 40–55.

141. Собченко Т. М., Доценко С. О., Лебедева В. В. Використання цифрового контенту в освітньому процесі ЗВО. *Сучасні інформаційні технології в освіті і науці*: матер. III всеукр. наук. інтернет-конфер. (Умань, 26–27 березня 2021 р.). Умань : Візаві, 2021. С. 87–90.

142. Собченко Т. М., Торгашова А. В. Шляхи активізації пізнавальної діяльності школярів на уроках української мови. *Наукова-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя*. 2010. Віровець Л. П. «Апостроф», Вип. 3, С.146–151.

143. Сталий розвиток суспільства : навч. посібник / А. Садовенко та ін. К., 2011. 392 с.

144. Степаненко С. В. Інституціональний аналіз економічних систем (проблеми методології) : монографія. Київ, 2008. 312 с.

145. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста. *Вестник высшей школы*. 1986. № 3. С. 10–14.

146. Талызина Н. Ф. К вопросу о конструировании обобщенной модели специалиста. *Теоретические проблемы профессионального образования*. М. : Изд-во МГУ, 1979. С. 81–94.

147. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: уч. пос. для студентов пед. уч. зав. Москва : Издательский центр «Академия», 1998. 288 с.

148. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М. : МГУ, 1984. 344 с.

149. Ткачов А. С. Дослідження проблеми навчання академічно здібних учнів основної школи з позиції системно-синергетичного підходу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Класич. приват. ун-ту. Запоріжжя, 2015. Вип. 44 (97). С. 396–402.

150. Ткачов А. С. Система формування ключових компетентностей інтелектуально здібних учнів основної школи у процесі навчання суспільствознавчих предметів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. / Хар. нац. педаг. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2018. 593 с.

151. Ткачов А. С. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми організації навчання академічно здібних учнів основної школи. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології* : зб. наук. пр. Херсон. нац. техн. ун-ту. Херсон, 2013. Вип. 1 (99). С. 422–426.

152. Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: на примере подготовки будущих педагогов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ижевск, 2004. 190 с.

153. Управління інноваційним розвитком підприємств на основі синергетики / А. О. Князевич та ін. *Ефективна економіка*. URL : http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/3_2019/11.pdf (дата звернення: 02.03.2020).

154. Федоров В. А., Гапонцева М. Г., Гапонцев В. А. Синергетика в педагогике: целесообразность переноса. *Образование и наука*. Изв. УрО РАО. 2008. № 9 (57). С. 100–110.

155. Філончук З. В. Синергетичний підхід у реалізації стратегії освіти для сталого розвитку. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4 (44). С. 48–54.

156. Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання /за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

157. Філософський словник /за ред. В. І. Шинкарука. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Київ, 1986. 800 с.

158. Хакен Г. Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах /пер. с англ. Г. Хакен. М. : Мир, 1985. 423 с.

159. Хохліна О. П. Суть методології науки у змісті професійної підготовки психолога. *Авіаційна та екстремальна психологія у контексті*

технологічних досягнень : матер. XII Міжнар. наук.-практ. конф., (Київ, 23–24 квіт. 2019 р.). Київ, 2019.

160. Цецорина Т. А. Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода : автореф. дис. на получение научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Белгород, 2002. 23 с.

161. Цифрова адженда України – 2020. / М-во економічного розвитку і торгівлі України. URL : <https://www.kmu.gov.ua/news/249575382> (дата звернення: 12.07.2020).

162. Что значит «уметь учиться» / Л. Г. Петерсон та ін. М., 2006. 78 с.

163. Шейко В. М., Кушнарченко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підруч. Вид. 5-те, стер. Київ : Знання, 2006. 308 с.

164. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підруч. Вид. 6-те, переробл. і доповн. Київ : Знання, 2008. 310 с.

165. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. М. : АПКИПРО, 2003. 156с.

166. Шпет Г. Г. Герменевтика и ее проблемы. М., 2005. 266 с.

167. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития. М. : Три-вола, 1994. 276 с.

168. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М. : Педагогика, 1989. 560 с.

169. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978. 391 с.

170. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

171. Bashkir O., Kniaz H., Sobchenko T. Study of pedagogical research methodology in modern institution of higher pedagogical education of higher pedagogical education. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School* : monograph / edit. I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. OKTAN PRINT s.r.o., Prague. Pp. 545–556.

172. Kujal B. System vychovya v delani VCSSR a nektete teoretceke a metodologicke problemy jeno vyzkumu. Praha, 1972. S. 257–266.

173. Sobchenko T. The role and significance of personal-activity approach in the implementation of mixed learning of students of philological specialties. *Polish science journal International science journal*. Issue 5 (38), p. 3. Warsaw. 2021. Pp. 93–98.

РОЗДІЛ 3

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1 Сучасні вимоги до навчання студентів філологічного профілю у вищій школі

Модернізація системи вищої філологічної освіти передбачає постійне оновлення її змісту та активне впровадження інноваційних підходів в організацію освітнього процесу. Під час реалізації цієї освіти необхідно насамперед керуватися нормативними документами, в яких сформульовані загальні вимоги до здійснення вищої освіти в Україні.

Так, у Законі України «Про вищу освіту» (ред. 2020) наголошується, що серед основних завдань закладу вищої освіти провідне місце займають такі:

- здійснення освітньої діяльності на високому рівні, що сприятиме формуванню людського капіталу як важливої передумови успішного суспільного й економічного розвитку держави;
- органічне сполучення у вищій школі освітньої, наукової та інноваційної діяльності учасників освітнього процесу;
- забезпечення патріотичного та правового виховання студентів, інтеріоризації ними провідних моральних цінностей, формування в майбутніх фахівців соціальної активності, відповідності та громадянської позиції особистості, уміння самоорганізовуватися й вільно мислити;
- формування у здобувачів вищої освіти прагнення щодо «збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства» [71].

У Законі України «Про освіту» (ред. 2020) відзначається, що метою вищої освіти є «здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих

мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань» [83]. У вказаному документі також визначено принципи, що покладено в основу реалізації освітньої політики держави та освітньої діяльності, зокрема такі:

- забезпечення високої якості освіти й освітньої діяльності;
- їх інтеграція з ринком праці;
- тісний взаємозв'язок освіти «із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями» [там само];
- надання свободи учасникам освітнього процесу у виборі видів, форм і темпу здійснення освітнього процесу [там само].

У контексті порушеної проблеми дослідження варто також зазначити, що ще в 2012 р. був виданий Указ президента «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», в якому було наголошено на необхідності:

- систематичного здійснення комплексу заходів, спрямованих на забезпечення постійної модернізації матеріально-технічної й навчально-методичної баз закладів освіти;
- приділення значної уваги ефективному використанню в освітньому процесі інтерактивних методів навчання, інформаційних і, зокрема, електронних і мультимедійних засобів навчання, створення сучасної мережі інформаційного забезпечення процесу навчання здобувачів освіти [82].

Доцільно також зазначити, що в Законі України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» (ред. 2020) наголошується, що процес інформатизації науки, освіти й культури в Україні спрямовується на «формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання та тестування» [81], що, у свою чергу, дозволяє підвищити якість вищої освіти відповідно до світових вимог. Основним із ключових завдань інформації вказаних галузей є створення для них глобальної комп'ютерної

мережі. У зазначеному документі також сформульовано чіткі результати реалізації процесу інформації зазначених галузей:

- формування в кожного здобувача освіти інформаційної культури (комп'ютерної освіченості);
- забезпечення відповідності змісту, методів, форм і засобів навчання рівню світових освітніх стандартів;
- зменшення строку підготовки та водночас поліпшення її якості для майбутніх фахівців усіх спеціальностей;
- пошук ефективних шляхів інтеграції навчальної, наукової й виробничої діяльності;
- здійснення постійного вдосконалення управління всіх ланок освіти;
- вирішення питання кадрового забезпечення всіх напрямів інформатизації шляхом своєчасної підготовки фахівців відповідного профілю;
- створення системи індивідуального безперервного навчання здобувачів на основі використання «автоматизованих навчальних курсів та систем, інтелектуальних комп'ютерних і дистанційних технологій навчання» [там само].

У руслі обраної проблеми дослідження варто відзначити, що в указаному документі особливу увагу приділено висвітленню питань інформатизації саме мовної царини. Зокрема, у зазначеному законі наголошується, що в Україні необхідно забезпечити: «створення національної системи комп'ютерної лексикографії; формування національної лінгвістичної мережі й інтеграції її до аналогічних міжнародних мереж у рамках проектів розвитку "multilingual society"; розроблення інтелектуальних унормованих лінгвістичних україномовних комп'ютерних систем (автоматичні коректори та редактори, системи автоматичного перекладу, реферування, екстракції знань з природомовних текстів, розуміння природної мови як у писемному, так і в усному варіантах)» [там само].

У руслі вищевикладеного слід відзначити, що необхідність вирішення наведених вище завдань актуалізує потребу у підвищенні рівня комп'ютерної освіченості фахівців філологічного профілю.

Особливу увагу в контексті сучасних освітніх реалій було приділенню опрацюванню змісту Наказу Міністерства і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» (ред. 2020) [76]. Зокрема, у зазначеному наказі наголошується, що реалізація дистанційного навчання може відбуватися двома шляхами: як окремої форми навчання й як складник процесу навчання, що реалізується в різних інших його формах. А це означає, що зазначений указ має відношення не тільки до дистанційного, але і до змішаного навчання.

При цьому значний інтерес у дослідженні викликало положення цього наказу про систему технічного забезпечення дистанційного навчання, що має в себе включати:

- відповідні апаратні засоби (персональні комп'ютери, мережеве обладнання, джерела безперебійного живлення, сервери, обладнання для відеоконференцій-зв'язку тощо), які виступають технічною основою для розроблення й реалізації необхідних навчальних веб-ресурсів, здійснення управління освітнім процесом і, зокрема, обраними видами навчальної взаємодії між усіма учасниками цього процесу в синхронному й асинхронному режимах;
- інформаційно-комунікаційне забезпечення процесу навчання здобувачів із достатньо високою пропускнуою здатністю каналів, що дає змогу надати всім учасникам закладу освіти цілодобовий доступ до відповідних веб-ресурсів та веб-сервісів для реалізації діяльності в синхронному й асинхронному режимах;
- програмне забезпечення (ліцензійне чи побудоване на програмних продуктах з відкритими кодами) загального та спеціального призначення для

всіх учасників освітнього процесу, у тому числі для осіб з особливими потребами;

- необхідні для реалізації процесу навчання здобувачів веб-ресурси (власні доробки викладачів чи використання готових веб-ресурсів інших авторів), які можуть зокрема включати:

- ✓ документи планування перебігу процесу навчання здобувачів (освітні програми, навчальні плани, розклади занять тощо);

- ✓ термінологічні, орфографічні, перекладні чи іншого виду словники;

- ✓ відео- та аудіозаписи лекцій, семінарів, окремих презентацій тощо;

- ✓ мультимедійні навчальні матеріали;

- ✓ збірки практичних навчальних завдань з докладними вказівками щодо їх виконання;

- ✓ методичні рекомендації з питань організації й реалізації процесу навчання здобувачів та здійснення контролю їхніх навчальних результатів;

- ✓ віртуальні лабораторні роботи, що супроводжуються методичними вказівками щодо їх здійснення;

- ✓ віртуальні тренажери з відповідними методичними поясненнями щодо їх застосування;

- ✓ пакети диференційованих тестових завдань, що передбачають автоматизовану перевірку чи перевірку результатів їх виконання викладачем;

- ✓ ділові ігри, кейси з методичними рекомендаціями;

- ✓ електронні бібліотеки чи посилання на них;

- ✓ необхідні бібліографії;

- ✓ цілісний дистанційний курс, який комплексно об'єднує в собі всі вказані вище веб-ресурси навчальної дисципліни [там само].

Як наголошується в «Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» (ред. 2013), підготовка здобувачів вищої освіти на рівні бакалаврів та магістрів здійснюється згідно з відповідними освітньо-професійними програмами, в яких визначено зміст і нормативний термін

навчання, форми контролю й атестації. При цьому державні стандарти освіти розробляються з кожного освітньо-кваліфікаційного рівня окремо [77].

Розвиток інформатизації, на зміну котрій прийшла цифровізація, запити сучасного суспільства та держави, низка прийнятих нормативно-правових документів, зокрема Стратегія сталого розвитку «Україна-2020» (ред. 2015) [120]; Державна стратегія регіонального розвитку на 2021-2027 роки (ред. 2019) [20], Закон про інноваційну діяльність (ред. 2012) [80], Закон про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні (ред. 2012) [84], «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (ред. 2017) [69], Національна стратегія розвитку в Україні на період до 2021 року (ред. 2013) [58], «Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки» (ред. 2020) [40], «Положення про Національну електронну платформу» (ред. 2019) [68], «Положення про електронні підручники» (ред. 2019) [66], «Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» (ред. 2021) [39], «Цифрова аджента – Україна 2020» (2016) [128] спонукають до впровадження ресурсів ІКТ та цифрових технологій. Такі новації передбачають урахування й розширення ресурсних можливостей у контексті організації змішаного навчання здобувачів вищої філологічної освіти, зокрема уміння психологічно та методично правильно здійснювати професійну діяльність, спрямовану на розвиток рис мовної особистості.

Зазначимо, що Стандарти вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» було затверджено 20 червня 2019 р. для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти [117; 118]. На підставі аналізу цих нормативних документів визначено такі важливі моменти: сучасний філолог має володіти твердими позитивними установками й мотивами, професійними знаннями, педагогічними вміннями й навичками, а також професійно значущими якостями, низкою специфічних рис, пов'язаних з особливостями філологічного знання. Студент-філолог зокрема має опанувати навички

моделювання навчально-пізнавальної й самоосвітньої діяльності відповідно до сучасних вимог науки та практики з урахуванням особистісного, процесуально-психологічного та педагогічного аспектів.

У контексті порушеної проблеми дослідження провідною тенденцією вищої освіти можна визначити посилення уваги до підготовки кадрів нової генерації, які здатні працювати в умовах змішаного навчання, прагнуть до професійного саморозвитку, самореалізації, творчого пошуку та готові вирішувати нестандартні завдання, приймати науково обґрунтовані рішення, вільно орієнтуватися в інформаційному та цифровому суспільстві.

Як відомо, система вищої освіти включає підготовку філологів на двох рівнях: «бакалавр» та «магістр», яка здійснюється згідно зі Стандартами вищої освіти 035 «Філологія» (Наказ Міністерства освіти і науки України № 869 від 20.06.2019 р. «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [118] і Наказ Міністерства освіти і науки України № 871 від 20.06.2019 р. «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти [117]).

Діючі Стандарти вищої освіти базуються на таких нормативних документах:

- Законі України «Про вищу освіту» (ред. 2017) [71];
- Законі України «Про освіту» (ред. 2017) [83];
- Класифікаторі професій: ДК 003: 2010 / [34];
- Наказі Міністерства освіти і науки України (2016 р.) «Про затвердження Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю 035 «Філологія»» [75];
- Наказі Міністерства освіти і науки України (2016 р.) «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» [79];

- Постанові Кабінету міністрів України (2011 р.) «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [73];
- Постанові Кабінету міністрів України (2015 р.) «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [74].

Ретельне опрацювання Стандартів вищої освіти 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) освітніх ступенів дає змогу визначити в узагальненому вигляді мету навчання: підготовка фахівців-філологів, які здатні насамперед вирішувати практичні проблеми та завдання в галузі філології, успішно комунікувати різними мовами, проводити дослідження та здійснювати інновації, що пов'язано з аналізом, творенням (зокрема перекладом) і оцінюванням письмових та усних текстів різних жанрів і стилів. Важливо також відзначити, що зазначені Стандарти вищої освіти містять перелік компетентностей випускника (інтегральну, загальні, спеціальні (фахові), що визначають специфіку підготовки здобувачів за спеціальністю 035 «Філологія». Тому пріоритетним завданням професійної підготовки майбутнього філолога є підготовка компетентного спеціаліста, який володіє базовими й фаховими знаннями і вміннями з предметних дисциплін [117; 118].

Визначені у Стандартах вищої освіти 035 «Філологія» результати навчання відображають нормативний зміст підготовки філологів окремо для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. У вказаних нормативних документах також чітко визначено наукові, освітні, літературно-видавничі, культурні, мистецькі, господарські галузі та установи, де може працювати філолог після завершення навчання в закладі вищої освіти та отримання відповідного освітнього ступеня «бакалавр» або «магістр».

Отже змішане навчання студентів-філологів спрямоване насамперед на формування в них визначених вище компетентностей на основі дотримання загальних вимог до реалізації вищої освіти, урахування специфіки

філологічного знання, а також забезпечення оволодіння всіма учасниками освітнього процесу вмінь роботи в режимі онлайн.

Важливо відзначити, що освіта – один із специфічних комунікативних напрямків культури, за якими передаються культурні традиції, культурна та наукова спадщина, система поглядів на світ, особистісні смисли від одного суб'єкта до іншого. В освіті знання й життєві цінності засвоюються через діалог педагога і здобувача. У ці процеси постійно вступає інформаційна складова як засіб передачі інформації й розуміння у спільноті людей.

Так важливими вимогами до філолога, які значною мірою впливають на організацію його змішаного навчання, є:

- наявність фундаментальних та лінгвістичних знань;
- володіння українською та іноземними мовами (згідно зі спеціальністю);
- ґрунтовне володіння методикою викладання української (іноземної) мови та літератури у закладах загальної середньої освіти, застосування традиційних та інноваційних методів навчання;
- уміння використовувати ІКТ для ефективного пошуку інформації та її застосування [117; 118].

Для уточнення основних вимог до організації навчання студентів-філологів враховувалися також теоретичні положення з цього питання фахівців у галузі вищої філологічної освіти. Зокрема, О. Семеног наголошує, що процес навчання майбутнього словесника має забезпечуватися відповідним змістом, формами, методами організації цього процесу та бути зорієнтований на формування високодуховної культуромовної особистості з високим рівнем професійної компетентності [95, с. 9].

На основі аналізу наукової літератури також з'ясовано, що для успішної праці майбутньому філологу потрібно навчитися встановлювати й підтримувати контакти з іншими людьми та добре їх розуміти, розбиратися в персоналізованих особливостях кожної особистості, а також опанувати знання

у відповідних галузях виробництва, науки, мистецтва. Наведемо перелік основних якостей і властивостей, які необхідні для успішної роботи філолога й які важливо формувати у студентів під час здійснення їхнього змішаного навчання:

- стійкий позитивний оптимістичний настрій у процесі роботи з людьми;
- стабільна потреба у спілкуванні;
- здатність розуміти наміри, помисли, настрої людей, координувати їхні дії для досягнення визначеної мети;
- спроможність проявляти емпатію співрозмовнику;
- уміння розбудовувати конструктивну взаємодію з різними людьми [50; 51; 85; 95; 96].

На часі сьогодні для викладачів є також уміння вивчати індивідуальні особливості кожного здобувача вищої філологічної освіти, особистість якого значною мірою формується й розвивається в процесі самопізнання й самовдосконалення. Для цього майбутній філолог повинен бути здатним до рефлексивного аналізу особистого досвіду вивчення мови, співвідносити його з теорією і практикою її навчання та з конкретними умовами реалізації освітнього процесу. Також визначальними для студентів є вміння, пов'язані з плануванням мовного спілкування, та вміння, що забезпечують реалізацію спланованих професійних дій і оцінку їх результатів [там само].

Як з'ясовано, О. Семеног виокремила такі найважливіші компетентності для фахівця-філолога: лінгвістична, мовна, літературна, фольклорна, інформаційна, культурознавча тощо [95, с.28].

М. Байда у проведеному науковому дослідженні акцентувала увагу на тому, що філологи є постійними учасниками діалогу культур та постійними ретрансляторами культури певної країни. Тому в процесі навчання майбутніх фахівців указанного профілю необхідно забезпечити формування в них насамперед таких компетентностей: предметна, соціально-психологічна,

лінгвістична (мовна, мовленнєва), комунікативна, методична, соціокультурна й дослідницька компетентності майбутнього фахівця [4, с. 41].

Важливими в контексті проведеного наукового пошуку видаються міркування С. Процької, яка вивчала проблему теоретичного обґрунтування й розроблення науково-методичного комп'ютерно орієнтованого супроводу процесу формування професійної компетентності майбутніх філологів. На думку науковиці, ефективність навчальної діяльності студентів-філологів значною мірою визначається їхньою активністю в опануванні інформаційно-комунікативних технологій [85, с. 46]. Варто також відзначити, що С. Процька виокремила такі складові професійної компетентності майбутніх філологів: предметну, інформаційно-цифрову, комунікативну й особистісну [85, с. 57], а також наголосила на необхідності формування в кожній особистості професійних компетентностей з урахуванням сучасних можливостей інформатизованої освіти [9; 10; 86; 87; 137].

Інші науковці (О. Глушак, Н. Мазур, В. Прошкін) у своїй спільній праці привернули увагу до необхідності організації науково-дослідної роботи студентів-гуманітаріїв засобами хмаро-орієнтованих технологій та обґрунтовують шляхи підвищення її ефективності [88, с. 190-195].

Як зазначає О. Семеног, сучасна вища філологічна освіта включає такі компоненти:

- навчально-пізнавальну діяльність (соціально-гуманітарні, мовознавчі, літературознавчі, психолого-педагогічні, методичні дисципліни);
- виховну діяльність (виховання словом, мовним стилем);
- науково-дослідну діяльність, дослідження соціокультурних трансформацій мови в розвитку поколінь;
- навчальну і власне мовну практику;
- педагогічну практику [95, с. 30].

Варто зазначити, що реалізація цієї освіти відбувається відповідно до освітньо-професійної програми підготовки здобувачів першого освітнього рівня «бакалавр» та другого освітнього рівня «магістр», яка передбачає вивчення студентами дисциплін, спрямованих на формування в них загальних та спеціальних (фахових) компетентностей. Перелік зазначених навчальних дисциплін визначено відповідними Стандартами вищої освіти [117; 118]. При цьому перелік компонентів ОПП та ОНП містить як обов'язкові складники загальним обсягом 180 годин, що забезпечують теоретичну і практичну підготовку підготовку та атестацію студентів, написання ними курсових і магістерських робіт, так і вибіркові складники загальним обсягом 60 годин [там само].

Зазначимо, що теоретико-методична підготовка філолога передбачає оволодіння ним базовими та навчально-професійними компонентами знань, умінь, навичок, а також системою світоглядних знань. Науково-дослідна підготовка здобувачів вищої філологічної освіти забезпечує оволодіння ними необхідними уявленнями та професійними компетентностями як філолога, а також методикою викладання філологічних дисциплін, зокрема знаннями про мету, завдання, принципи, зміст, методи, прийоми, засоби, технології навчання.

Уточнимо, що студенти філологічного профілю на рівні бакалаврату мають оволодіти такими фаховими компетентностями:

- усвідомлення структури та теоретичних основ філологічної науки;
- спроможністю грамотно використовувати мову в усній і письмовій формі;
- знаннями з теорії й історії мови в професійній діяльності;
- здатністю вільно оперувати спеціальною термінологією для вирішення фахових завдань;

- уміннями збирати, аналізувати, узагальнювати, систематизувати й інтерпретувати мовні, літературні, фольклорні факти, переклади тексти тощо [118].

Варто також зазначити, що в Стандарті вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти визначено також спеціальні (фахові, предметні) компетентності, якими мають оволодіти здобувачі, у тому числі такі:

- здатність добре орієнтуватися в основних лінгвістичних напрямках;
- уміння осмислювати літературу як полісистему;
- спроможність грамотно здійснювати науковий аналіз та структурування мовного й літературного матеріалу тощо [117].

Як з'ясовано в дослідженні, суттєва відмінність між навчанням здобувачів за рівнями вищої освіти «бакалавр» та магістр» полягає в ступені навчальної самостійної й дослідницької роботи майбутніх фахівців. Зокрема, в Європейській кваліфікаційній рамці відображено підстави для розподілу освітніх рівнів «бакалавра» та «магістра». Так, навчаючись за першим циклом кваліфікацій вищої освіти відповідно до визначених у цьому документі вимог, здобувачі мають обмежений контроль над формальним змістом і методами, які використовуються, але повинні проявляти самостійність у дослідженнях та під час вирішення запропонованих проблем. У свою чергу, навчання здобувачів у магістратурі вимагає здійснення більш високого рівня самостійної роботи, прояву умінь розробити власний індивідуальний план роботи або навчання [25; 125].

Приєднуючись до прихильників традиційного підходу у визначенні гносеологічної суті специфіки здійснення професійної діяльності, спрямованої на розвиток у здобувачів рис мовної особистості, водночас вважаємо за необхідне зазначити, що в контексті дослідження підтримуємо ідею про можливість конструктивного поєднання когнітивного потенціалу соціологічного й філологічного контентів змісту фахової підготовки. Зокрема,

академік В. Русанівський зазначав, що головна функція мови – відображати прогрес суспільства, бо вона «покликана закріплювати й нагромаджувати людський досвід і сприяти обміну ним у процесі творення матеріальної та духовної культури» [92, с. 224]. Загалом, мовній динаміці притаманні три процеси: еволюція, розвиток і вдосконалення.

Наголосимо, що однією з категорій успішності майбутнього філолога є комунікативність. Активізацію досліджень із проблеми комунікації часто пов'язують із підвищенням ролі духовно-морального концепту в професійній діяльності філолога. Цей концепт генетично закладений у професійній діяльності, яка неможлива без спілкування. Звідси впливає особлива роль комунікативно-особистісного підходу в діяльності філолога. У світі, де вагомим обертів набирає спілкування в онлайн-мережах, соціальних мережах, що призводить до формування в молоді «кліпового мислення» та пригнічення емоційного інтелекту людини, слід уміти зосередитися, визначитися з моделлю комунікативної поведінки [6; 33; 48].

Важливо також зазначити, що якісна вища філологічна освіта має забезпечувати формування у філологів лінгвістичної компетентності. Під цією компетентністю О. Семенов розуміє «комплекс лінгвістичних знань про мову як суспільне явище і систему, що постійно розвивається, зв'язок мови з мисленням, культурою і суспільним розвитком народу, вміння оперувати лінгвістичними знаннями у професійно-педагогічній і науково-дослідницькій діяльності, здатність до мовної рефлексії» [95, с. 33].

Слід також відзначити, що здобувачі філологічних спеціальностей мають оволодіти концепціями, поняттями й фактами сучасної лінгвістичної науки, зокрема знаннями про мову як суспільне явище, її походження та розвиток, зв'язок із мисленням, культурою та суспільним розвитком людства. У світлі цього М. Хілкова та М. Руснак зазначають, що випускники філологічних факультетів закладів вищої освіти мають опанувати «систему

сучасних лінгвокультурних знань, специфіку мовних картин світу та відповідну особливість мовної поведінки носіїв мови» [125].

Підкреслимо, що майбутній філолог має не лише оволодіти, але й використовувати на практиці лінгвістичні знання, засвоєні на заняттях з методики викладання мови та літератури. Доцільно також відзначити, що професія філолога за певними критеріями (предмет, знаряддя, мета, умови праці) належить до типу професій «людина»-«людина». На думку Н. Кузьміної, у межах цього типу професій вагома роль належить психологічній компетентності фахівця, що включає такі компоненти:

- гностичний;
- регулятивний;
- проєктуальний (прогностичний);
- комунікативний [42, с. 76].

Зокрема, психолог Є. Клімов визначає ключовою позицією професії такого типу вміння людини комунікувати, оскільки майбутній філолог має вміти встановлювати контакти з людьми, підтримувати діалог й розуміти співрозмовників [35, с. 10-11].

Отже, мовно-комунікативна компетентність є важливим показником професіоналізму фахівця у галузі філології. Це відзначається також у «Профстандарті вчителя початкових класів, вчителя ЗЗСО і вчителя початкової освіти» [78] та відповідає мовному коду професії філолога. Розкриємо висловлену ідею детальніше.

Так, сучасний філолог для успішного здійснення професійної діяльності має не лише володіти ґрунтовними лінгвістичними знаннями та вільно ними оперувати, але й уміти грамотно розбудовувати комунікацію з іншими людьми. Причому комунікацію та взаємодію цей фахівець здійснює з представниками різних сфер професій, таких як «людина-людина», «людина-природа», «людина-техніка», «людина-знакова система», тому він повинен уміти організувати спілкування з цими людьми, проявляючи себе як майстер

живого слова та його взірць, який володіє правильним та логічним до найменших дрібниць мовленням. Тому можна сказати, що саме філолог продукує мовний код нації, естетичний ідеал, загальну культуру та мовну харизму.

Зазначимо, що для фахівця в галузі філології характерними є суб'єктивне судження й оціночне ставлення до дійсності. Суб'єктивне судження виражається через уміння висловлювати власні думки, у тому числі критичні судження стосовно сприйняття літературних творів, їх розуміння й аналізу тощо.

Як указують критики традиційних форм підготовки студентів-філологів, головний її недолік криється в тому, що вони засвоюють знання з таких суміжних дисциплін, як педагогіка, психологія, методика, лінгвістика не в інтегральній формі, а ізольовано. Унаслідок цього фахівець-філолог у своїй професійній діяльності часто не вміє комплексно використовувати фахові, загальнопедагогічні, психологічні й методичні знання. Часто філологи спираються на інтуїцію, запозичення своїх наставників [30].

Причому особливо вагомим цей недолік стає в тому випадку, коли філолог працює на посаді викладача. Адже для того, щоб ефективно використовувати на цій посаді змістове та навчально-методичне забезпечення процесу навчання, уміти реалізовувати закладений у них авторський задум, залучати додаткові джерела навчальної, лінгвістичної інформації, педагогу недостатньо спиратися тільки на свою мовну підготовку, на знання психолого-педагогічних закономірностей розвитку особистості здобувачів. Одночасно йому необхідно розвивати професійно комунікативні, тобто специфічні якості, уміння, що дозволяють управляти внутрішніми резервами інтенсифікації навчальної діяльності здобувачів, а також забезпечити оволодіння ними мовною й комунікативною компетентностями на достатньому рівні. Уточнимо, що потрібні психолого-педагогічні резерви криються в умінні

фахівця спілкуватися, використовувати мову як засіб міжособистісного спілкування.

Для забезпечення успішного оволодіння здобувачами мовою й використання її як засобу міжособистісного спілкування викладачу необхідно також урахувати мовні здібності кожної особистості. Зокрема, можна виокремити такі їх групи:

- здібності до оволодіння різними аспектами мови й мовними вміннями;
- здібності щодо визначення особливостей психічних процесів (сприйняття, мислення й відтворення) суб'єктів навчання;
- особистісні властивості (воля, емоції, екстраверсія, інтроверсія під час навчання мови) [27; 99].

Як з'ясовано, Б. Беляєв для студентів філологічного профілю однією з основних здібностей, поряд з «відчуттям мови», визначив мовне мислення як «здатність до утримання в пам'яті протягом певного проміжку часу для того, щоб відбувалося схоплювання окремих думок і їх цілісних об'єднань» [7; 8].

У дослідженні встановлено, що філолог, на відміну від інших фахівців, повинен володіти також специфічними рисами характеру. Так, він має вміти знаходити, вибирати предмет спілкування та спрямовувати його таким чином, щоб співрозмовники не відчували переваг (у знаннях, віці, соціальній ролі тощо) ініціатора цієї взаємодії. Отже, філолог як партнер по спілкуванню повинен бути зацікавлений в успішності перебігу цього процесу та його результатах [26].

Варто також зауважити, що в сучасній науковій думці однією з вимог до професійної діяльності філолога визначено наявність у нього вмінь бути одночасно і партнером, і наставником, який спрямовує мовне міжособистісне спілкування та своєчасно виправляє його недоліки [96].

Як з'ясовано в дослідженні, студенти загалом надають великого значення знанню мови в майбутній професійній діяльності. Проте водночас

установлено, що вони недооцінюють важливість опанування вмінь і навичок мовного міжособистісного спілкування в професійній діяльності. Зокрема, однією з причин слабого засвоєння знань з мови молодими людьми є низький рівень сформованості у філологів саме вміння будувати взаємини шляхом діалогу [21; 22].

Відзначимо, що ключовою позицією у визначенні основних вимог до підготовки майбутніх фахівців філологічного профілю є необхідність реалізації таких унормованих принципових моментів організації діалогу між його учасниками:

- розкриття власного внутрішнього світу партнерам по спілкуванню;
- психологічна налаштованість на прояв доброзичливого ставлення до співрозмовника;
- демонстрація довіри та щирості почуттів і станів [32].

У спілкуванні партнери утворюють своєрідну спільноту, у якій відбувається творчий процес взаємного взаємозбагачення та розвитку. У світлі цього діалог, будучи адекватним суб'єктному характеру людини, є найбільш реалістичним та дієвим засобом організації контактів між людьми [52].

Як з'ясовано в дослідженні, роль гуманітарних технологій у розбудові й розвитку освітнього середовища в закладі вищої освіти передбачає створення загального контексту єдиного освітнього простору життєдіяльності людини як середовища поліфункціональної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. При цьому гуманізація освіти як один з основних чинників гуманізації суспільства сприяє соціалізації та професіоналізації індивіда, засвоює через систему освіти норми, правила і культурні надбання суспільства, у якому відбувається формування компетентнісного фахівця, орієнтованого на гуманне спілкування з іншими людьми [54; 60].

Зазначимо, що підвищення рівня вимог до якості праці зумовило оновлення практично всіх професій. У цьому ряду знаходиться і професія філолога, яка, незважаючи на колосальну наукову й науково-педагогічну

спадщину, недостатньо досліджувалася до теперішнього часу з точки зору того, як в освітню культуру входили нові цінності, нові знання, динаміки змісту, структури, статусу професії. Проте філологія є однією з найважливіших аспектів історії людської цивілізації й, зокрема, українського народу, бо пов'язана з його мовою. Крім того, історія зазначеної науки відображає історію інтелігенції – того соціального шару, який, незважаючи на свою відносну нечисленність, завжди відігравав вагомую роль у формуванні високоморальної особистості й гідного представника своєї нації [98].

Отже, опрацьовані матеріали з теми дослідження дали змогу визначити, що процес здійснення вищої філологічної освіти спрямований на формування у студентів фахових знань та умінь, індивідуальних здібностей, якостей, ініціатив, необхідних для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності відповідно до сучасних вимог суспільства. Вища філологічна освіта тісно пов'язана з гуманістичними цінностями людини й суспільства та передбачає засвоєння студентами комплексу загальних і власне професійних компетеностей, забезпечуючи адаптацію суб'єкта в обраній професії та її успішну реалізацію [15; 44].

Акцентуємо увагу, що зазначена вища освіта тісно пов'язана не тільки із внутрішніми системними тенденціями у сфері вищої професійної освіти держави, але і з координацією вимог національних, регіональних, загальносвітових стандартів якості професійної освіти та залежить від актуальних потреб у науці, освіті та практичній фаховій діяльності.

Як констатується в науковій літературі, у процесі навчання студентів-філологів провідне місце мають займати методи проблемного викладу (евристичні, частково пошукові, дослідницькі). Використання саме цих методів унеможлиблює ситуацію, яку Е. Дюркгейм охарактеризував як «відставання освіти». У свій час він писав, що «еволюція освіти досить суттєво відстає від еволюції суспільства в цілому. Нові ідеї можуть поширюватися в суспільстві, жодною мірою не торкаючись напрямів і методів освіти» [24,

с. 266]. Тож використання вказаних вище методів є і пересторогою від «загального відставання культури», і водночас важливою передумовою вибору оптимальних методів, форм, засобів навчання студентів філологічного профілю.

Варто також підкреслити, що парадигма вивчення сучасними здобувачами іноземної мови нині зміщується в бік її вивчення в культурно зумовлених, соціокультурних ситуаціях мовленнєвої комунікації. Ця парадигма, яку лінгвісти й філософи називають неогумбольдіанством (П. Сорокін), надає можливість сьогодні вивчати «етнічні картини світу» та водночас накопичувати суто лінгвістичний матеріал щодо уточнення існуючих підходів виникнення мов [114, с. 74].

Причому в таких умовах вкрай важливим стає сучасне інформаційно-мультимедійне забезпечення процесу навчання студентів-філологів і, зокрема, створення викладачами навчально-методичних комплексів для організації самостійної навчальної діяльності здобувачів, де пропонуються відповідні навчальні завдання, а також представлено перелік рекомендованої літератури для самостійного читання, посилання на відповідні сайти, хрестоматії, лексико-граматичні збірки тощо. Зазначимо, що серед необхідного мультимедійного та власне комп'ютерного забезпечення процесу навчання студентів фахівці насамперед виокремлюють:

- навчальні і контрольні програми;
- програми-тренажери;
- моделюючі програми;
- імітаційні (ігрові) програми;
- операційні програми;
- інформаційні програми [18; 55; 62].

Варто констатувати, що цей перелік є далеко не повним, оскільки практично щодня з'являються нові технічні й, зокрема, комп'ютерні можливості, якими може послуговуватися викладач для досягнення

поставлених дидактичних цілей. Унаслідок постійного ускладнення функцій комп'ютера в галузі навчального забезпечення сьогодні починають залучати програми інтерфейсу користувачів, програми для спостереження траєкторії та історії навчання конкретного студента для побудови його індивідуальної стратегії навчання. У такому випадку комп'ютер може виконувати роль консультанта викладача під час діагностування рівня навчальних досягнень студентів, оцінювання якості обраного дидактичного матеріалу, вибору оптимальних методів організації процесу навчання тощо.

Відзначимо, що сучасний здобувач практично є «занурений» у насичене інформаційне середовище. При цьому воно впливає на людину не тільки традиційними другосигнальними шляхами, а й безпосередньо на рецептори, тобто першосигнальними способами. Відповідно, ЗМІ надається доступніша образна інформація, яка проникає через усі можливі канали на всі рівні свідомості особистості, часто незалежно від її власної волі, а тому нерідко зазначена інформація є більш дієвою. Це дозволяє стверджувати, що професійна (по суті інформаційна) діяльність викладача, яка спирається в більшості випадків на вербальні засоби навчання, не відповідає складній інформаційній системі здобувача. А тому можна підсумувати, що сучасне освітнє середовище вже не відповідає принципу адекватності середовища навчання інформаційному середовищу сучасного суспільства.

Підкреслимо, що високотехнологічне інформаційне середовище, у якому перебувають учасники освітнього процесу, має тенденцію до «звільнення» людини від відповідальності за те, що відбувається, до переведення людської поведінки на рівень машинних програм [29]. Звикаючи покладатися на безмежні можливості програмованої техніки, особа рідше стає на позиції, що вимагають від нею самостійного прийняття рішень, а тому індивід поступово втрачає здатність ставити цілі й досягати їх. Все рідше молоді люди вдаються до рефлексії совісті, все менше відчують відповідальність за власне життя і розвиток суспільства. У такій ситуації саме

на філологів покладається особливо важлива місія щодо зміни ситуації в суспільстві на краще.

Як визначено в дослідженні, зростаючий обсяг інформації, що циркулює в сучасному суспільстві, швидка зміна способів діяльності фахівців в різних сферах людського життя актуалізують здатність кожної особистості до безперервного навчання. Тому гострою проблемою для освіти стає не «навчити чогось», а сформувати в особистості, у першу чергу, властивість навченості. На цій підставі можна стверджувати, що в сучасних закладах вищої освіти в умовах глобальної інформатизації потрібно не тільки і не стільки підвищувати якість технологічної підготовки студентів-філологів до роботи з інформаційно-комунікативними засобами навчання, скільки перш за все суттєво змінити саму методологію філологічної освіти, здійснити зміни в роботі викладачів [131, с. 80].

Одним із шляхів модернізації навчання в ЗВО є впровадження в методику викладання різних навчальних дисциплін досягнень інформології та інформаційних технологій з метою формування інформаційної складової професійної готовності студентів-філологів. У світлі цього важливо визначити принципи й методи навчання, спрямовані на ліквідацію функціональної неграмотності молодих людей в галузі інформаційної безпеки, забезпечити їхню орієнтацію на підвищення рівня їхньої інформаційної обізнаності, професійну мобільність (у використанні інформації, умінні її розуміти, аналізувати, продумано використовувати тощо), на виховання майбутніх фахівців у дусі еколого-морального імперативу, здатного нейтралізувати негативні впливи мас-медіа на особистість [29; 124].

Доцільно також зазначити, що сьогодні існує потреба у створенні у вищій школі умов для культурного зростання й саморозвитку здобувачів на основі використання нових інформаційно-комунікативних технологій, які зможуть протидіяти шкідливому впливу ЗМІ та комунікацій не тільки на власну свідомість і поведінку, але й оточуючих людей [56].

Тому на початку ХХІ ст. у системі вищої освіти виникає необхідність вирішувати актуальні питання, пов'язані з подальшим розвитком інформаційно-комунікативної сфери, гармонійної інтеграції освіти з царинами культури й моралі, розкриттям творчого потенціалу кожної особистості, що надає сенс всій предметно-діяльній сфері її життя. У галузі вищої освіти ці проблеми торкаються не тільки навчання студентів, але й питань, пов'язаних з характером обраних освітніх технологій, процесом формування особистісної культури студентів-філологів [19].

Науковці (О. Малихін, В. Русанівський, М. Руснак, О. Семенов, М. Хілкова та ін.) також наголошують, що в умовах інтеграції вітчизняної вищої освіти в європейський та світовий освітній простір важливо враховувати світові тенденції в розвитку філологічної науки й організації процесу навчання студентів-філологів. Зокрема, сьогодні міжнародне співтовариство філологів приділяє значну увагу підвищенню якості людського потенціалу, поглибленню спрямованості філологічної освіти на вивчення людини як найвищої цінності, забезпеченню формування в членів суспільства духовності й ціннісного ставлення до кожної особистості як активного суб'єкта спілкування, пізнання та творчості. Для вирішення цього складного завдання фахівці рекомендують активно впроваджувати в процес навчання студентів філологічного профілю інноваційні освітні технології [50; 51; 92; 95; 96; 125].

Зазначимо, що вищевизначені вимоги до здійснення процесу навчання студентів і, зокрема, студентів-філологів у вищій школі було враховано під час подальших наукових розвідок.

3.2 Специфіка реалізації змішаного навчання студентів-філологів у закладах вищої освіти

Під час проведення наукового пошуку з'ясовано специфіку змішаного навчання студентів філологічного профілю в закладах вищої освіти. У світлі

цього уточнимо, що сам термін «специфіка» (від лат. *specificus* – особливий) означає особливість, властиву конкретному предмету, явищу; істотні ознаки, що відрізняють один об'єкт від іншого [100].

Як визначено в дослідженні, специфіка зазначеного виду навчання студентів-філологів зумовлена різними факторами. Так, під час реалізації цього процесу важливо враховувати психолого-фізіологічні, соціальні й індивідуальні особливості студентів.

У процесі наукового пошуку визначено, що студентський вік (18-22 роки) є сензитивним періодом для становлення інтелектуальної системи людини, розвитку її вищих психічних функцій. Зокрема, за висновками вчених (Б. Ананьєв, В. Небиліцин, Є. Поліванова, Л. Яворовська та ін.), для цього вікового періоду характерні найменші величини латентного періоду реакцій на прості, комбіновані і словесні сигнали, оптимум абсолютної й різночуттєвої дії аналізаторів, найбільша пластичність психомоторних новоутворень і нових навичок. Порівняно з іншими віковими періодами, саме в студентському віці особи в ній відмічають найвищу швидкість оперативної пам'яті, перемикування уваги, розв'язання вербально-логічних завдань тощо. Тому вчені наголошують, що у здобувачів вищої освіти спостерігається пік розвитку типу вищої нервової діяльності, фізична сила та висока витривалість. Отже, у часи студентства людині притаманні досягнення пікових результатів власного психічного розвитку, оптимумів власних інтелектуальних і фізичних сил [1; 59; 65; 133].

Як відзначається в науковій літературі, для успішного оволодіння гуманітарними професіями, до яких належить і сфера філології, здобувач у вищій школі повинен володіти яскраво вираженим вербальним типом інтелекту. Майбутній філолог повинен також демонструвати широкий спектр пізнавальних інтересів, ерудицію, майстерно володіти мовою, мати багатий словниковий запас і вміти правильно його використовувати, демонструвати високий ступінь абстрактного мислення [28; 41]. У цьому плані особливості

студентського віку є позитивним фактором для успішного навчання студентів-філологів.

Науковці (Б. Ананьєв, І. Кон, В. Лісовський, С. Максименко, Л. Столярєнко та ін.) також наголошують, що етап студентства є сприятливим для розвитку соціогенних потенцій особистості. У цей час активно розвиваються її самосвідомість, моральні й естетичні почуття, відбувається стабілізація характеру. Саме в студентські роки людина оволодіває всіма соціальними функціями дорослого члена суспільства [1; 16; 37; 46; 49; 119].

Розглядаючи студента з позиції суб'єкта діяльності, В. Будає та О. Олексюк підкреслюють, що він має власну мету та визначає способи її досягнення, характеризується своїми індивідуальними мотивами й можливостями [12, с. 35].

Визначаючи соціальні особливості студентів, варто також зазначити, що в студентському віці формуються громадські відносини й якості особистості, які визначаються приналежністю молодої людини до певної соціальної групи, національності. Слушними також вважаємо висновки О. Артем'євої, К. Поліванової, Л. Яворовської про те, що у студентському віці започатковується економічна активність людини, змінюється її мотиваційна система, зокрема в частині ціннісних орієнтирів, з'являється відчуття родинності, відбувається формування спеціальних (професійних) здібностей [3; 65; 133].

Водночас варто зауважити, що в часи юнацтва здатність людини до свідомої регуляції поведінки розвинена не в повній мірі. Тому у студентів можуть мати місце невмотивований ризик, невміння передбачати наслідки своїх вчинків, демонструвати не завжди гідні мотиви поведінки. При цьому «Я-реальне» й «Я-ідеальне» ще перебувають у певній суперечності, що часто породжує невпевненість молодих людей у собі та навіть може супроводжуватися зовнішніми проявами агресії, відчуттям ними нерозуміння

з боку оточуючих. За Е. Еріксоном, це є підставою для висновку про кризу ідентичності [12; 140].

З огляду на предмет дослідження варто також зазначити, що значущими рисами особистості в студентському віці є такі: здатність вчитися самостійно, контролювати й оцінювати себе, володіти індивідуальними способами здійснення пізнавальної діяльності, умінням правильно розподіляти робочий час самопідготовки [97, с. 22-26].

Навчання в сучасній вищій школі вимагає від студентів прояву якісно іншої системи відносин відповідальної залежності, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції своєї поведінки, наявність тих рівнів свободи в організації самостійних занять і побуту, які донедавна були недоступні.

Доцільно також зазначити, що в студентському віці посилюється професійна спрямованість особистості, зокрема професіоналізуються її психічні процеси та стани, набувається відповідний досвід прояву емоційної зрілості. У світлі цього В. Небиліцин визначає такі основні характеристики студентського віку:

- саме у цей період рельєфніше проявляються індивідуальні здібності й нахили студента;
- зростають запити особистості у сфері обраної професії;
- зростає загальна зрілість молодого людини, посилюється її професійна самостійність і готовність до здійснення майбутньої фахової діяльності на основі інтенсивного опанування соціального та професійного досвіду, формування значущих професійних якостей [59].

У дослідженні також поділяємо позиції Б. Ананьєва та Л. Анциферової у розумінні того, що психічний розвиток особистості в студентському віці знаменується переходом її зовнішніх характеристик у внутрішні, здійсненням саморуку й активної роботи над власним самовдосконаленням [1; 2].

На основі вивчення наукових доробок різних учених (Б. Ананьєв, Л. Анциферова, О. Артем'єва, В. Будак, В. Небиліцин, О. Олексюк, Є. Поліванова, С. Савченко, Л. Столяренко Л. Яворовська та ін.) було зроблено висновок про те, період студентства повною мірою можна вважати доленосним, оскільки в особистості на цьому етапі відбувається:

- пошук та вибір власних пріоритетів;
- переоцінка цінностей;
- розвиток мотивації та здійснення свідомої регуляції власної поведінки;
- професійне самовизначення та працевлаштування;
- наявність емоційних переживань, пов'язаних з вибором партнера та створення сім'ї;
- інтенсивне дозрівання особистості;
- стабільність психічних функцій, зокрема розвиток уваги, пам'яті, мислення;
- активне формування якостей характеру, інтелекту тощо [1; 2; 3; 12; 59; 65; 93; 94; 112; 119; 133;].

У процесі змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей важливо враховувати специфіку самого філологічного знання. Зокрема, за висновками вчених (В. Серіков, Н. Ткачова, Т. Щебликіна та ін.), оскільки філологічні дисципліни відносяться до циклу гуманітарних, доцільно враховувати такі характерні ознаки навчання цих дисциплін:

- важливість усвідомлення сутності гуманітарного й, зокрема, філологічного знання, його значення в сучасному світі, особливості проведення процесу пізнання в поданій сфері;
- у межах гуманітарного дослідження людина є суб'єктом і водночас його об'єктом;
- вивчення гуманітарних навчальних дисциплін спрямоване на формування певних знань і способів діяльності здобувачів, а головне – на

набуття ними досвіду соціально значущих емоційно-ціннісних ставлень, причому ці ставлення є результатом не тільки освітньої діяльності, але й накопиченого життєвого досвіду, власних ціннісних орієнтацій та уподобань суб'єкта навчання;

- можливість указаних дисциплін формувати у студентів критичне й рефлексивне мислення, духовний світ, суб'єктивні оцінки конкретних подій, вчинків, явищ у процесі вивчення цих дисциплін, емоційно-ціннісну сферу, причому формування емоційно-ціннісних ставлень особистості вимагає від неї розв'язання певних колізій, прояву рефлексії, унаслідок цього відбувається актуалізації вже сформованих в людині відношень чи їх часткової заміни;

- вивчення людиною гуманітарного об'єкта передбачає регулярне його співвіднесення із власним життям;

- існує складність щодо чіткого моделювання бажаного результату вивчення студентами гуманітарних і, зокрема, філологічних дисциплін, бо він значною мірою має суб'єктивний характер;

- об'єкт гуманітарного дослідження й знання про нього нерозривно пов'язані, оскільки процес пізнання відбувається як процес співпраці та співтворчості людини з автором обраного твору;

- процес гуманітарного пізнання не вкладається в низку логічних конструктів, бо розуміння об'єкта як цілісності є важливою передумовою для його розуміння;

- навчання дисциплін вказаного циклу забезпечує становлення та збагачення індивідуальної картини світу кожного студента та значною мірою впливає на його формування як особистості;

- забезпечення виходу колективного обговорення гуманітарного об'єкта в площину реальної життєдіяльності студентів активізує педагогічний вплив на розвиток їхньої свідомості, тобто формування у здобувачів ціннісного ставлення до об'єкта через накопичення ними власного життєвого досвіду;

- філологічні дисципліни мають значний потенціал для засвоєння студентами-філологами досвіду творчої діяльності [14; 129].

Науковці (А. Семиченко, М. Пентилюк та ін.) також стверджують, що характерними ознаками саме філології як сукупності відповідних дисциплін є те, що вони забезпечують вивчення студентами світу людини й явища культури, які відображені в словесних пам'ятках, тобто в мові та в літературних джерелах [64; 97].

Як констатовано в дослідженні, особливості процесу навчання студентів-філологів проаналізовано також у наукових працях І. Гриценка, Л. Коваль, О. Малихіна, І. Соколової, О. Циганок [36; 50; 51; 113; 127], які розглядали теоретичні та практичні аспекти формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей. Авторська позиція цих науковців полягає у тому, що специфіка здійснення змішаного навчання студентів філологічних дисциплін у закладах вищої освіти зумовлена:

- вимогами до організації навчання з використанням комп'ютерних технологій у закладах вищої освіти;
- особливостями змісту філологічних дисциплін і виразними ознаками їх викладання, належністю до циклу гуманітарних дисциплін, відповідними особливостями використання змішаного навчання;
- особливостями навчання здобувачів вищої освіти, їхньою зацікавленістю інформаційно-комунікаційними технологіями [36; 50; 51; 127].

Значною мірою схожі ідеї висловлювала Н. Сороко, яка досліджувала розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності фахівців філологічної спеціальності в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища [116, с. 96].

У пригоді також стали наукові розвідки дослідниці О. Семеног, яка наголошувала на наявності специфічних ознак процесу навчання майбутніх філологів. Зокрема, процес їхнього навчання ця авторка розглядала як цілеспрямовану діяльність, що представляє єдність змісту, структури, мети навчання і виховання, сукупність особливих психологічних і моральних

якостей особистості, специфічних знань, умінь, навичок, філологічних здібностей, набуття яких дає можливість формувати позитивну мотивацію студентів до професійної діяльності, сприяє оволодінню ними необхідним обсягом загальнокультурних, психологічних і спеціальних знань, дозволяє виконувати пошуково-дослідну і виховну роботу [95, с. 52].

Як стверджує К. Поселецька, специфіка філологічних спеціальностей виявляється в системно-функціональній парадигмі мислення, емоційності, рефлексивності, емпатійності, комунікативній виразності, полікультурності змістової складової [70, с. 5].

В. Семиченко у своїй праці проаналізувала процес професійного становлення майбутніх філологів та особливості їх залучення до процесу навчання. У цьому плані значний інтерес викликали ідеї названої науковиці щодо реалізації особистісно орієнтованих технологій навчання в освітньому процесі студентів філологічного профілю. При цьому В. Семиченко акцентувала увагу на тому, що філолог обов'язково повинен бути глибоко освіченим та мати ґрунтовні знання в галузі психології [97, с. 227].

У дослідженні проблеми змішаного навчання студентів філологічного профілю у ЗВО в пригоді також стали висновки О. Вовк, яка виявила такі особливості організації процесу навчання майбутніх філологів: необхідність реалізації індивідуального підходу в навчанні, використання специфічних способів оволодіння студентом філологічних дисциплін, приділення значної уваги формування його як мовної особистості, розвитку в неї інтелекту, розширення її ментального простору [14, с. 6-7]. У світлі викладеного уточнимо, що під ментальним простором у науковій літературі розуміють «простір у голові» (тобто сприйняття людиною навколишнього світу та його відображення в свідомості) (М. Фуко), «внутрішній світ людини», основу якого складають ціннісні орієнтації особистості (Ж. Фоконьє) [5; 43; 89; 90; 123; 130; 132].

Слід зазначити, що в процесі навчання мови педагогам важливо використовувати діалогічний метод діагностування. Особливістю цього методу є те, що всі суб'єкти освітнього процесу вступають у рівноправні відносини з метою спільного осмислення того чи іншого навчального матеріалу. Такий вид психологічного діагностування повинен забезпечити й певний особистісний розвиток усіх, хто в цьому процесі перебуває в суб'єктних відносинах, оскільки це створює умови для реалізації нового досвіду діалогічного контактування між людьми. У зв'язку з цим успішність та ефективність діяльності фахівця вимірюється не тільки глибиною його теоретичної й методичної підготовки, а також професійним досвідом, психологічними й особистими якостями людини.

Майбутньому фахівцю необхідно враховувати, що він є не тільки суб'єктом, який пізнає інших людей, а й об'єктом, який сам піддається пізнанню з їхнього боку. У світлі цього студент-філолог повинен уміти не тільки розпізнавати ознаки, які свідчать про особливості поведінки, психічні стани, можливості інших здобувачів, а й коригувати свою комунікативну поведінку відповідно до мінливих ситуацій у мовному середовищі. Від того, як філолог сприймає, інтерпретує вигляд, поведінку інших партнерів взаємодії, оцінює їх можливості, багато в чому залежить характер взаємовідносин з ними й, безсумнівно, результати, яких учасники досягнуть у спільній діяльності.

Відзначаючи провідну роль спілкування «як яскравого показника вміння спілкуватися, розуміти й об'єктивно оцінювати один одного» [13; 17], зрозумілим стає те, що педагогічне спілкування має статус ідентифікатора кожної конкретної особистості. Однак для вивчення мови важливим є не тільки те, що спілкування виступає важливим джерелом інформації про особистісні особливості здобувачів. З огляду на те, що у здобувачів ще не в достатній мірі сформований комунікативний досвід під час навчання мови

педагогу необхідно створювати для них відповідні умови, щоб вони могли краще розуміти його.

Захопленість, доброзичливість, зацікавленість викладача сприяє появі у студентів бажання до співпраці, до партнерства. У світлі цього для професійної діяльності саме спілкування має виступати не тільки як своєрідна потреба, спонука, але й як механізм внутрішньої організації колективу (В. Кан-Калик, А. Леонт'єв, Б. Ломов) [31; 45; 47].

У руслі дослідження наголосимо, що оволодіння практичними навичками комунікативної компетентності набуває принципового звучання в контексті діяльнісного підходу, оскільки відбувається взаємодія, здійснюється діяльність учасників. Саме цей чинник дозволяє розглядати навчання як процес спілкування, оскільки двобічний характер є головною рисою комунікативного спілкування, причому воно не зводиться тільки до обміну інформацією, до актів комунікації, а виступає як процес, в якому особа ділиться своїм досвідом, думками, почуттями з іншими людьми, забезпечує власну персоналізацію, тобто продовжує себе в них і постає для них як унікальна особистість.

Важливо також зауважити, що міжособистісне мовне спілкування між викладачем та здобувачем має обов'язково здійснюватись на практичних та семінарських заняттях у ЗВО у режимі онлайн та офлайн для моделювання мовного й немовного специфічного статусу філолога, для створення відповідного емоційного стану та взаємин учасників міжособистісного спілкування, сприятливого комунікативного психологічного стану, формування ціннісного ставлення здобувачів до предмета спілкування.

У той же час необхідно підкреслити, що в ряді публікацій, у яких висвітлюються питання формування умінь і навичок спілкування майбутніх філологів, відзначається, що міжособистісне мовне спілкування має зводитися лише до створення атмосфери сприятливого спілкування, відповідно до правил педагогічної етики та техніки спілкування. Тому пропонується навчити

фахівця стереотипним мовним висловлюванням та організувати необхідне тренування у вживанні цих мовних стереотипів. Безумовно, така робота потрібна, але нею не можна обмежувати процес підготовки майбутнього філолога до міжособистісного спілкування.

Як свідчить аналіз наукових доробок деяких учених (О. Вовк, А. Леонт'єв, Б. Ломов, О. Семенов, В. Семиченко та ін.), вони дотримуються думки про те, що розвиток мовної діяльності, включеної в процес міжособистісного мовного спілкування, полягає не в простому засвоєнні мовних дій, які може здійснювати здобувач, а в поступовому вдосконаленні способу міжособистісного спілкування [14; 45; 47; 95; 97]. Цим фактом значною мірою визначається специфіка здійснення змішаного навчання філологів.

Як встановлено, практична цінність освоєння студентом-філологом прийомів спілкування полягає в тому, що значимим є не тільки оволодіння елементарними нормами етичної культури поведінки (такт, уважне ставлення до кожного здобувача), але й професійне опанування вміннями спілкування й відповідними мовними компетентностями, засвоєння норм мовної поведінки. Тому для викладачів вирішальне значення в організації навчальної діяльності здобувачів має забезпечення формування їхньої готовності здійснювати мовне міжособистісне й міжкультурне спілкування, а отже бути конкурентоспроможним на ринку праці, що є головним ресурсом реалізації компетентнісного підходу.

Зазначимо, що професійна діяльність фахівців-філологів утворює в середовищі культури специфічний інформаційний канал, який через освіту розкриває зміст цієї культури, а це стає згодом надбанням конкретного індивіда. Поза діалогом неможливим стає усвідомлення себе агентом знання і знаходження свого місця в культурі [38, с. 88]. Зокрема, комп'ютер зі своєю операційною системою сприяє діалогу різних культур. Однак цей діалог не повинен перетворюватися на монолог. Нерозумний та нерегульований діалог

може мати не тільки позитивні, але й негативні наслідки. Прикладом може слугувати використання медіа-технологій маніпулювання.

В умовах інтеграції вітчизняної вищої освіти в європейський та світовий освітній простір важливо враховувати світові тенденції в розвитку філологічної науки й організації процесу навчання студентів-філологів. Зокрема, сьогодні міжнародне співтовариство філологів приділяє значну увагу підвищенню якості людського потенціалу, поглибленню спрямованості філологічної освіти на вивчення людини як найвищої цінності, забезпеченню формування в членів суспільства духовності й ціннісного ставлення до кожної особистості як активного суб'єкта спілкування, пізнання та творчості.

У цьому плані в пригоді стали висновки фахівців (О. Малихін, В. Русанівський, М. Руснак, О. Семенов, М. Хілкова та ін.), які для вирішення цього складного завдання рекомендують активно впроваджувати в процес навчання студентів філологічного профілю інноваційні освітні технології. Адже розвиток сучасних інформаційних технологій, телекомунікаційних мереж, що активно увійшли в життя суспільства, суттєво розширює ринок інформаційної продукції. Паралельно з цим все сильнішими виявляються тенденції переструктурування ціннісних орієнтацій людей. Дійсність засвідчує, що насичені потоки інформації відчутно впливають на екологію й середовище проживання людини, змушують серйозно задуматися про інформаційні процеси, що впливають на формування світоглядних установок молоді.

Збільшення темпів росту й оновлення інформації в різних сферах життя людей виникли не відразу й набирали свою силу поступово. Якщо в XIX ст. основне завдання науки полягало в розширенні діапазону знань, то в XX ст. на перший план вийшло завдання пояснення й розуміння накопиченого пізнавальним досвідом фактичного матеріалу. У цей перехідний період рівень культури, інтелектуальні технології й особистісні якості людини стали

основою для руху вперед, що вимагало нових підходів і пріоритетів у вирішенні проблем в царині інформаційного забезпечення освіти.

Зазначимо, що в поле зору сучасного інформатизованого освітнього простору потрапляють не тільки питання технологій, а й закономірності виникнення і функціонування різних видів інформації, присутніх у тих чи інших масивах наукових знань, що свідчить про різноманіття інформаційних процесів у суспільстві. Практика неодноразово засвідчує, що недоліки й помилки в цій сфері можуть викликати в соціальному житті суспільства перекося, які загрожують руйнівними ефектами, здатними призвести до драматичних наслідків.

Наведемо приклад залежності темпів розвитку суспільства від способів використання інформації. Так, країни Західної Європи потрапили на лідируючі позиції у світі в період між 1500 і 1650 рр. багато в чому завдяки тому, що освітні установи там були реорганізовані та проявили активний інтерес до нової тоді технології – книгодрукування. Водночас відзначимо той факт, що Китай, який був до 1550 р. світовою «супердержавою», що проявлялося практично в усіх галузях (військовій, економічній, культурній, політичній) її життєдіяльності, поступово став все більше впадати у стагнацію, аж до відставання від країн європейського Заходу. Причиною цього стала відмова від використання технології видрукованої книги в навчанні, висунута конфуціанськими вченими. Як відомо, китайці друкували століттями, хоча й нерозбірливим шрифтом, але вони не уявляли надруковану книгу як навчальний засіб, бо ця ідея була несумісною з ключовим догматом китайської культури: майстерність каліграфії визначало місце в керівництві [134; 135].

Крім того, даючи молодій людині можливість самостійного читання, друкована книга підривала ідею про вчених-схоластів як елітної групи, що відрізнялася від пересічних китайців. У такий спосіб технологічна зміна способу збереження, обробки й використання інформації довела, що сама по собі технологія має менше значення, ніж ті культурні зміни, які вона здатна

викликати при різних способах її використання у формуванні культурних стратегій сучасного суспільства.

Очевидно, що в розвитку раціональної техногенної цивілізації усвідомлення необхідності переорієнтації технічного прогресу з природи на людину, розуміння принципової нерозв'язності важливих глобальних проблем є неможливим без вирішення проблем культури [122]. Характерне для природничо-наукових знань протиставлення людини і природи стало перешкодою на шляху подальшого розвитку спільноти, дезорієнтувало людину в системі життєвих цінностей.

Той образ науки, який склався до теперішнього часу під впливом успіху природничих дисциплін, важко застосувати до наук гуманітарного напрямку. Лише до певної міри культуру можна вивчати об'єктивно, емпірично, кількісно уподібнити вивченню природи. Наприклад, можна простежувати динаміку та ступінь поширеності в різних соціальних класах, націях таких соціокультурних явищ, як народжуваність, шлюби, розлучення, злочини, міграцію, рівень доходу та формальної освіти, творчу продуктивність у мистецтві або науці.

Проведені дослідження виправдані, оскільки вони додають чогось нового до очевидного, що пояснюється здоровим глуздом та інтуїцією, оскільки отримані в процесі наукових розвідок цифри й факти можна інтерпретувати у світлі цінностей. Мета дослідження та критерії оцінки досягнень у гуманітарних науках можуть бути і конкретними, і загальними, але вони відмінні від тих, до яких ми звикли в природознавстві [95, с.145].

Як зазначає Є. Доманська, сьогодні світовий технологічний прогрес йде попереду наукового, а практика – попереду теорії. Сучасна гуманітаристика є яскравим прикладом цього [23]. Уточнимо, що гуманітаристика – це не опис фактів і законів, а виявлення смислів, норм, цінностей і відхилень від них, здійснюване за допомогою демонстрації фактів, оцінок, образного уявлення й

логічного висновку. Так у науках про культуру не можна вживати метод неупередженого аналізу й опису.

Звичайно, у спільноті культурологів (істориків, соціологів, психологів) є своя «субкультура», яка забороняє будувати дослідження на особистих оцінках [23; 100]. Але визначні праці із соціально-гуманітарних наук створені саме під впливом суспільних цінностей. Приходить усвідомлення того, що природничо-науковий світогляд не дає людині цілісної картини світу, вимагаючи серйозної гуманітарної складової на будь-якому рівні освіти, особливо загального. Гуманітарію недостатньо описати, пояснити, дати правдоподібний прогноз й навчити на практиці успішно справлятися із заданою йому культурною роботою.

У контексті цього слід пам'ятати, що соціогуманітарні науки народжуються й розвиваються в діалозі. Предмет, істина, проблема розкриваються в суперечці, дискусії або дискурсі певного роду. Відповідно, небачена мобільність і мінливість змісту й оформлення комп'ютерної сторінки непередбачуваним чином розширює соціокультурний діапазон впливу гуманітарних і, зокрема, філологічних знань.

Наголосимо, що йдеться радше про непередбачуваність у сенсі переходу від жорстко фіксованого тексту, характерного для класичної писемної культури, до «м'якого» тексту на екрані комп'ютера з його миттєвою готовністю до трансформації. У такому випадку принципово по-іншому починає діяти її потенційна надмісткість, що забезпечується глобальною мережею баз даних, знань та експертних систем, до яких можна підключити кожен індивідуальну екранну книгу, зробивши її книгою «тисячі й одного автора».

Тому інформаційна складова професійної культури майбутнього філолога повинна мати принципово інше методологічне та технологічне наповнення. Для більшої частини нинішніх молодих людей найбільш затребуваними джерелами знань про світ стали засоби масової інформації і

комунікації [35, с. 156]. Причому вплив ЗМІ має сильнішу дію на особу, яка формується, ніж традиційні засоби навчання.

Ми вбачаємо, що це пов'язано з їх практично необмеженими можливостями впровадження інформації через усі канали і форми отримання її людиною. На жаль, заклади освіти вкрай обмежені в цьому сенсі через відсутність матеріальних, методичних, технологічних і кадрових ресурсів. Виникає серйозна суперечність між необхідністю виховання соціалізованої й культурної людини в умовах докорінної зміни інформаційного середовища. Її специфічними характеристиками, які неможливо не враховувати при побудові філологічних курсів на всіх етапах освіти, є: перевага впливу інформації на сенсорні канали людини, коли штучно створюється інформаційне поле, що перебуває під досить оперативним контролем певних олігархічних соціальних груп. Модифікатори громадської думки мають у своєму розпорядженні значні кошти, які черпають із корпоративних і урядових бюджетів, і їх можливості практично нічим не обмежені. У цьому ж ключі надважливо усвідомити, що під час зростання інформатизації суспільства соціальне середовище людини має бути еквівалентним навколишньому інформаційному середовищу й тільки від нього залежати.

Тому необхідним стає планомірний моніторинг рівня гуманізації суспільства та його інформаційної сфери. Свідомість не тільки має визначати буття, а й випереджати його, попереджаючи страшні загрози виживанню людської цивілізації. Освітня сфера, що проєктує майбутнє суспільства, безсумнівно, має ґрунтуватися на цій ідеї.

У свою чергу, традиційні способи навчання зі всієї великої кількості каналів отримання інформації використовують переважно ті, хто оперують вербальними сигналами. Специфіка вербального спілкування полягає в тому, що воно саме по собі створює додатковий фільтр на шляху розпізнавання змістовного сенсу інформації через обмежувальні властивості процесу кодування-декодування мови. Такий спосіб обміну інформацією є найбільш

складним, оскільки вимагає активності здобувача у плані використання ресурсів сприйняття, мислення, пам'яті тощо.

На основі вивчення наукової літератури зроблено висновок про те, що сучасні освітні технології спрямовані на:

- зміну підходів до подання змісту знань (технології моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності, технології послідовного й цілеспрямованого визначення проблем та їх вирішення);
- облік запитів і внутрішніх потреб здобувачів (технології формування критичного мислення, розвитку рефлексії, діалогові технології, технології організації самостійної діяльності);
- зміну способів діяльності в навчанні (технології організації проєктної діяльності, технології вирішення проблем, технології організації дослідження, технології вирішення завдань);
- формування умов розвитку (технології конструювання освітніх середовищ);
- формування відносин (технології організації спільнот, технології неформальних комунікацій);
- розвиток культурних запитів і схильностей здобувачів (технології культурних обмінів, технології організації освітніх подорожей);
- розвиток креативного потенціалу особистості (технології організації наукових і творчих конкурсів, тренінгів та ін.) [92; 95; 115; 125].

Зазначені особливості реалізації вищої освіти слід враховувати під час здійснення змішаного навчання студентів-філологів. При цьому Дж. Хофманн, президент InSync Training, LLC (консалтингу, що розробляє та впроваджує змішане навчання в заклади освіти) наголошує на суттєвій зміні в його організації ролі педагога, який має стати «віртуальним фасилітатором» [141]. Указаний фахівець також зазначає, що залучення здобувачів до групової

освітньої діяльності в межах реалізації змішаного навчання має такі суттєві переваги:

- можливість максимальної зацікавленості здобувачів (пропонувати студентам висловлювати свої думки про поданий навчальний контент та надавати фрагменти контенту);
- зміна голосу викладача під час спілкування через чат, опитування онлайн;
- відсутність студентів, які у своїх навчальних діях, відстають від решти учасників освітнього процесу (контроль за тим, щоб під час онлайн-зустрічі всі здобувачі брали активну участь в освітньому сеансі);
- задоволення запитів студентів через зміну освітнього середовища [там само].

З ракурсу нової ролі викладача Дж. Хофманн пропонує йому такі цінні поради щодо організації командної роботи здобувачів:

- уміти управляти спілкуванням з ними;
- складати для студентів чіткі інструкції щодо їхніх майбутніх дій;
- проявляти повагу до індивідуальних точок зору на проблему всіх учасників освітнього процесу;
- чітко відповідати на питання студентів у чаті;
- знати, як діяти у надзвичайних ситуаціях;
- переконатися, що навчальні матеріали є у всіх учасників команди;
- створювати атмосферу довіри;
- обговорювати отриманий досвід [там само].

Доцільно уточнити, що дотримання цих правил сприятиме забезпеченню відчуття комфорту учасниками педагогічної взаємодії й у межах реалізації традиційної моделі навчання.

На основі опрацювання наукових праць різних учених (С. Березенська, К. Бугайчук, В. Кухаренко, М. Мохова, О. Полат, І. Роберт та ін.) [57; 61; 91; 121] було виявлено такі сильні сторони онлайн-навчання:

- вільний доступ до спілкування з педагогами;
- можливість вибору системи навчання;
- довільний темп навчання;
- змога одночасно отримати освіту в кількох закладах вищої освіти;
- організована можливість зворотного зв'язку;
- демонстрація результатів своєї праці через участь у конкурсах та олімпіадах;
- подолання психологічних проблем, які пов'язані з комунікацією;
- гнучкість (свобода вибору часу для вивчення курсу);
- паралельність (можна суміщати навчання та професійну діяльність);
- асинхронність навчання (можливість вивчати курс незалежно від часу);
- масовість (некритичність параметру кількості здобувачів);
- інформаційна доступність (вільний доступ здобувачів до інформаційних ресурсів);
- інтерактивність (можливість швидко отримати відповідь).

Водночас аналіз наукової літератури засвічив наявність таких основних недоліків змішаного навчання:

- відсутність безпосереднього контакту у взаємодії здобувачів і викладача під час реалізації дистанційного складника освітнього процесу ;
- нерівномірний розподіл навчального навантаження через несформованість у багатьох здобувачів готовності до самостійного навчання [там само].

Під час проведення дослідження в пригоді також стали висновки науковців щодо якості змішаного навчання студентів-філологів. Зокрема, Т. Бороненко, А. Кайсина, В. Федотова вважають, що ефективність онлайн-навчання як складника змішаного навчання студентів забезпечують такі чинники:

- доступність до електронних навчально-методичних комплексів дисциплін;
- зручність форми подання та наочність сприйняття інформації;
- актуальність та якісна змістова наповненість навчального контенту;
- можливість отримати знання у процесі активного самонавчання;
- наявність методичних інструкцій для виконання завдань;
- організація та здійснення всіх видів контролю (поточний, проміжний, підсумковий);
- можливість індивідуального графіку навчання [11].

Отже, вищезазначене дозволило дійти висновку, що онлайн-навчання як складник змішаного навчання орієнтоване не на використання пасивних технологій та односторонній вплив педагога на процес навчання. Адже, по-перше, онлайн-навчання передбачає розвиток мотивації й актуалізацію навчально-пізнавальної активності здобувачів. По-друге, у процесі його здійснення викладач використовує активні методи через створення інтерактивного освітнього середовища й тим самим залучає всіх учасників освітнього процесу до взаємодії. По-третє, активна взаємодія учасників освітнього процесу, наявність широкого спектра вибору освітніх платформ, цифрових сервісів, засобів, що мають можливості організації зворотного зв'язку, рефлексії, контролю та перевірки результатів навчально-пізнавальної діяльності, формування певної відповідальності у здобувачів за результати унеможлиблює односторонній вплив педагога, а навпаки, робота будується на основі прояву взаємодопомоги і взаєморозуміння між усіма учасниками.

У контексті порушеної проблеми викликала інтерес спроба М. Медведєвої виокремити основні переваги змішаного навчання порівняно із традиційним. Серед цих переваг дослідниця назвала такі:

- постійна доступність викладача щодо комунікативного контакту зі здобувачами;

- реалізація процесу навчання незалежно від часу та місця розташування його учасників;
- здійснення індивідуального контролю процесу навчання студентів;
- можливість дієвого контролю часових та фінансових витрат на навчання здобувачів;
- створення приватного контенту;
- можливість використання викладачем значної кількості різних дидактичних підходів до організації освітнього процесу [53].

Авторка також окреслила перспективи подальшої реалізації змішаного навчання, що полягають у збільшенні ролі його інтерактивної частини з її широкими можливостями. У свою чергу, це сприятиме зростанню активності здобувачів та можливостей для наочної демонстрації викладачами своїх ідей, збільшенню часу на комп'ютерні симуляції, створенню сприятливих передумов для здійснення студентами саморефлексії, самонавчання й самоконтролю, а також для проведення складних, небезпечних, витратних дослідів [53, с. 61].

Зазначимо, що в дослідженні в пригоді також стали висновки І. Царенко [126], яка провела моніторингове дослідження щодо ставлення студентів до змішаної форми навчання, а саме такі:

- більше половини респондентів цілком задовольняє змішана форма навчання, причому вони вважають її найбільш ефективною;
- знання студентів, отримані ними в процесі змішаної форми навчання, є більш якіснішими, ніж отримані очно;
- здобувачі позитивно відзначають гнучкість і доступність до курсу в будь-який час та в будь-якому місці на основі використання лише гаджетів;
- доречно вивчати у змішаній формі 2-3 навчальні дисципліни приблизно один раз на тиждень [126, с. 57].

Ще одним зручним видом навчання, що став сучасним трендом, допомагаючи малими кроками досягнути студентам значних результатів, є

мікронавчання. Воно передбачає ретро інноваційний спосіб подачі матеріалу, поділеного на маленькі фрагменти та на короткі тимчасові інтервали, що забезпечує максимально ефективно його сприйняття. Зокрема, В. Кухаренко розглядає мікронавчання як стратегію навчання, що може бути інтегрована в змішане навчання. Як з'ясовано, характеристика, проблеми, принципи, етапи створення контенту для мікронавчання наведено в працях багатьох зарубіжних (С. Чаттопадхей, М Бертелемі, Дж. Ідес, Дж. Дженкінс, С. Тіптон) [136; 138; 139; 142; 143] і вітчизняних (В. Кухаренко, В. Бугайчук, Р. Оросова, В. Староста) науковців [63; 121].

У руслі вивчення порушеної проблеми дослідження заслуговує на інтерес питання використання змішаного навчання студентів-філологів з огляду на ресурси в оцінюванні їхніх знань (технології організації ділових ігор як форми атестації, технології організації відкритих творчих іспитів тощо). При цьому безсумнівно затребуваним лишається оптимізація передачі знань студентам за допомогою інформаційно-комунікативних технологій (технології створення інформаційної інфраструктури, технології використання інформаційно-комунікативних технологій в цілях створення дидактичних ситуацій та ін.).

Зазначимо, що серед новітніх інформаційно-мультимедійних технологій, які стали доступними за останнє десятиліття й за допомогою яких успішно реалізуються завдання практичного блоку формування загальнокультурної та професійної компетентності студентів-філологів, слід насамперед назвати такі:

- системи мультимедіа – комплекс обладнання, який дає можливість надавати користувачеві різноманітні види інформації в діалоговому режимі (текст, графіка, відео, звук, анімація);
- експертні системи, системи автоматизованого проєктування;
- електронні бібліотечні каталоги, бази даних;
- локальні та глобальні (розподільні) обчислювальні мережі;

- електронна пошта – один із режимів функціонування комп'ютерних мереж, що надає користувачам (викладачам, студентам) можливість обмінюватися текстовими та графічними повідомленнями;
- система телеконференцій – технологія, що дає змогу бачити на екранах комп'ютера (ноутбука, нетбука, планшета тощо) тексти повідомлень учасників, які перебувають на відстані один від одного;
- навчальний телекомунікаційний проєкт – спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність студентів, що організована на основі комп'ютерної телекомунікації та має спільну мету, а також узгоджені способи дії, спрямовані на досягнення спільного результату діяльності;
- організація та проведення дистанційних занять, консультацій, чат занять, веб занять;
- дистанційні навчальні курси [115, с. 76-77].

Зрозуміло, що різні види телекомунікаційного спілкування неспроможні повною мірою замінити безпосереднє спілкування «викладач-студент». Спостереження свідчать про те, що непоодинокими є випадки, коли студенти відчують ускладнення, пов'язані з пошуком відповідної навчальної інформації, художньої чи наукової літератури, нездатні самотійно підготувати доповідь, губляться в потоці різноманітної інформації, уміщеній у мережі Internet. Тому укладання навчально-методичних комплексів сприяє доцільній організації самотійної діяльності студентів та формуванню складників їхньої професійної компетентності. На думку О. Малихіна, під час добору змісту самотійної навчальної діяльності суб'єктів навчання варто враховувати такі чинники: власне знання (спеціально-предметні, міжпредметні, метазнання, що відбивають структуру знання й принципи його побудови); операційні складові самотійного здобуття знань; репродуктивні, алгоритмічні, продуктивні, творчі види діяльності [50, с. 150].

Отже, становлення фахівця в царині мови, літератури, культури має ряд стадій (професійну освіту, професійну адаптацію, первинну та вторинну

професіоналізацію, професійну майстерність), які ураховують специфіку предмета вивчення філологічних наук та існують у взаємодії і зв'язку з рівнями формування професійної компетентності філолога (елементарний, пороговий, рівень адаптації, компетентний, новаторський, творчий або майстер-рівень). При цьому на рівень професійної компетентності філолога впливає якість як формальної (шкільної, університетської), так і неформальної освіти, що не обмежена певними зовнішніми межами навчання.

Зазначимо, що автономія закладів вищої освіти та їх структурних підрозділів (філологічних факультетів) дає велику свободу для визначення і реалізації цілей навчання в межах реалізації розроблених проєктів та планів розвитку вищої школи. Проте ці цілі в обов'язковому порядку повинні співвідноситися із загальними напрямками та цінностями системи вищої філологічної освіти. Тому описані в дослідженні властивості освітнього середовища вимагають корекції діяльності структур, що відповідають за повноцінну підготовку фахівців-філологів. Важливо також впроваджувати в реальності ідею безперервності філологічної освіти.

Поліпшення якості філологічної освіти пов'язується нами з подальшими перспективними розробками й упровадженням у процес навчання нових освітніх технологій: розширення в цьому процесі діапазону застосування дистанційних форм навчання, застосування високотехнологічних інформаційних середовищ (телекомунікацій), що дозволяють удосконалити якість змісту філологічної освіти й самоосвіти, а також підвищити їх ефективність.

На основі наведених вище вимог до реалізації вищої філологічної освіти, а також з'ясування специфіки здійснення змішаного навчання студентів-філологів вважаємо за доцільне уточнити *суть змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти як цілеспрямованої взаємодії здобувачів вищої філологічної освіти та викладачів, що забезпечує досягнення сформульованих завдань освітнього процесу з урахуванням*

специфіки філологічного знання й яка передбачає оптимальне поєднання навчальної діяльності її суб'єктів у режимі онлайн та офлайн.

Висновки до розділу 3

У ході наукового пошуку визначено, що характерними ознаками змішаного навчання є такі: поєднання традиційного навчання (очного) з дистанційним (онлайн); будь-яка освітня програма може бути частково реалізована через онлайн-навчання; відбувається перехід в освітньому процесі від викладання педагога до роботи студентів з вебконтентом; реалізується інтеграція різних традиційних, технічних та технологічних засобів навчання; передбачається обов'язкова наявність місця для проведення занять згідно з розкладом у форматі офлайн.

З'ясовано, що підвищенню ефективності змішаного навчання студентів сприяє: створення в закладі вищої освіти електронного інтерактивного освітнього середовища, що дає здобувачам змогу засвоювати інформацію з різних її джерел; розроблення якісного й динамічного контенту на основі врахування національних стандартів; використання наявних можливостей систем управління навчанням для відстеження перебігу й результатів цього процесу для кожного студента; підвищення рівня автоматизації професійних дій викладачів; активізація мотивації здобувачів шляхом упровадження відповідних додатків для використання різних соціальних мереж, ігор, бейджів та мінінагород.

Також установлено, що для запобігання виникнення у студентів типових для змішаного навчання проблем необхідно забезпечити: підготовку всіх учасників освітнього процесу до змішаного навчання, створення для них відповідних методичних вказівок та інструкцій з описом покрокового виконання необхідних дій; проведення для студентів майстер-класів, своєчасного роз'яснення алгоритму виконання завдань чи ліквідації виявлених

у роботі вад; зміщення наголосу із зовнішнього контролю навчальної діяльності здобувачів на взаємоконтроль і самоконтроль її перебігу та результатів; обрання педагогами оптимальних форм взаємодії для кожної конкретної навчальної ситуації; установлення дієвого зворотного зв'язку із суб'єктами навчання; постійне підвищення викладачами рівня цифрової та методичної компетентності.

Основні вимоги до реалізації змішаного навчання саме здобувачів вищої філологічної освіти визначено на основі аналізу наведених у Стандарті вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019) фахових компетентностей, якими мають оволодіти студенти філологічного профілю на рівні бакалаврату, зокрема такими: усвідомлення структури та теоретичних основ філологічної науки; спроможність грамотно використовувати мову в усній і письмовій формі, знання з теорії й історії мови в професійній діяльності; здатність вільно оперувати спеціальною термінологією для вирішення фахових завдань; здатність збирати, аналізувати, узагальнювати, систематизувати й інтерпретувати мовні, літературні, фольклорні факти, переклади тексти тощо. Варто також зазначити, що в Стандарті вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти визначено спеціальні (фахові, предметні) компетентності, якими мають оволодіти здобувачі, у тому числі такі: здатність добре орієнтуватися в основних лінгвістичних напрямках; уміння осмислювати літературу як полісистему; спроможність грамотно здійснювати науковий аналіз та структурування мовного й літературного матеріалу тощо.

Уточнено, що в умовах інтеграції вітчизняної вищої освіти в європейський та світовий освітній простір важливо враховувати світові тенденції в розвитку філологічної науки й організації процесу навчання студентів-філологів. Тому фахівці рекомендують активно впроваджувати в

процес навчання студентів філологічного профілю інноваційні освітні технології.

У науковій літературі також наголошується, що процес навчання майбутнього словесника має забезпечуватися відповідним змістом, формами, методами організації цього процесу та бути зорієнтований на формування високодуховної культуромовної особистості з високим рівнем професійної компетентності, зокрема випускники філологічних факультетів закладів вищої освіти мають опанувати систему сучасних лінгвокультурних знань, добре уявити специфіку наявних мовних картин світу та засвоїти норми комунікативної поведінки носіїв мови (М. Руснак, О. Семеног, М. Хілкова та ін.).

З'ясовано специфіку реалізації змішаного навчання студентів філологічного профілю у закладах вищої освіти, що зумовлена різними факторами. Так, під час реалізації цього процесу важливо враховувати психолого-фізіологічні, соціальні й індивідуальні особливості студентів.

Як встановлено, етап студентства є сприятливим для розвитку соціогенних потенцій особистості, оскільки у цей час активно розвиваються її самосвідомість, моральні й естетичні почуття, відбувається стабілізація характеру. Саме в студентські роки людина оволодіває всіма соціальними функціями дорослого члена суспільства.

Доведено, що у процесі змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей важливо враховувати специфіку самого філологічного знання. Як визначено, характерними ознаками саме філології як сукупності відповідних дисциплін є те, що вони вивчають світ людини й явища культури, які відображені в словесних пам'ятках, тобто в мові та в літературних джерелах. У дослідженні зроблено висновок, що змішане навчання студентів-філологів має спрямовуватися насамперед на формування в них визначених у нормативних документах компетентностей на основі дотримання загальних вимог до реалізації вищої освіти, урахування специфіки філологічного знання,

а також забезпечення оволодіння всіма учасниками освітнього процесу вмінь роботи в режимі онлайн.

Матеріали розділу знайшли відбиття в таких авторських роботах: [101; 102; 103; 104; 105; 106; 107; 108; 109; 110; 111].

Список використаних джерел до розділу 3

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. М. : Педагогика, 1980.

2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование и психологическая защита. *Вестник МГУ. Сер.: Психология*. 1994. № 1. Т. 15. С. 14.

3. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. М. : Смысл, 1999.

4. Байда М. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир 2016.

5. Бакиев А. Г. Ментальные пространства Ж. Фоконье и М. Тернера: к постановке проблемы. *Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения*. 2014. № 7. С. 137–140.

6. Бахов І. С. Міжкультурна комунікація в контексті глобалізаційного діалогу культур. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. № 2. С. 34–43.

7. Беляев Б. В. К характеристике зарубежной (западноевропейской и американской) психологии обучения иностранным языкам. *Вопросы психологии*. 1962. № 1. С. 11–17.

8. Беляев Б. В. Основные вопросы психологии обучения иностранным языкам. *Вопросы психологии*. 1960. № 6. С. 49–58.

9. Бобрицька В. І., Процька С. М. Організаційно-педагогічні умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної

підготовки студентів гуманітарних спеціальностей : зб. наук. пр. Житомир, 2013. С. 52–54.

10. Бобрицька В. І., Процька С. М. Формування професійних компетентностей майбутніх філологів засобами комп'ютерно орієнтованих технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 2 (58). С. 59–66. URL : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/87/showToc> (дата звернення : 28.07.2020).

11. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Активні та інтерактивні методи педагогічного взаємодії в системі дистанційного навчання. *Науковий діалог*. 2017. № 1. С. 227–243.

12. Будає В., Олексюк О. Особливості студентської молоді як суб'єкта освітнього простору університету. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 4 (63). С. 34–42.

13. Быстрой Е. Б. Межкультурно-партисипативный подход как теоретико-методологическая стратегия формирования межкультурной педагогической компетентности. *Вестник ОГУ On-line*. 2003. № 6. URL : http://vestnik.osu.ru/2003_6/13.pdf (дата звернення : 15.01.2020).

14. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2013. 500 с.

15. Галкіна Г. Компетентність майбутнього вчителя-філолога в сучасній освітній системі : матеріали III всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., (Переяслав-Хмельницький, 2001 р.). ПереяславХмельницький, 2001. С. 71–73.

16. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. М. : Педагогическое общество России, 2003. 512 с.

17. Гейвин Х. Когнитивная психология / перевод с англ С. Комарова. СПб. : Питер, 2003. 272 с.

18. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.

19. Дегтярьова Г. А. Формування ІКТ-компетентності вчителів-філологів у системі неперервної освіти. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 5. С. 1–13. URL : <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11degisue.pdf>. (дата звернення: 10 січня 2019).

20. Державна стратегія регіонального розвитку на 2021-2027 роки : постанова Кабінету Міністрів України від 05 серпня 2020 р. № 695. URL : <https://www.minregion.gov.ua/napryamki-diyalnosti/derzhavna-rehional-na-polityka/strategichne-planuvannya-regionalnogo-rozvitku/materiali-vseukrayinskoyi-naradi-z-aktualnih-pitan-formuvannya-ta-realiztsiyi-derzhavnoyi-regionalnoyi-politiki-19-20-grudnya-2019-roku-m-lviv/derzhavna-strategiya-regionalnogo-rozvitku-2021-2027-rr-rozvitok-ta-yednist-oriyentovani-na-lyudinu/attachment/dsrr-2027-olena-boyko/> (дата звернення: 03.02.2021).

21. Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. М. : РАГС, 2000. 125 с.

22. Дика Н. М. Мовленнєва підготовка студентів– філологів у структурі системи вищої педагогічної освіти. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір* : матер. Міжнар. наук.–практ. конф., (28-29 берез. 2012 р.) С. 376–383.

23. Доманська Є. Історія та сучасна гуманітаристика: дослідження з теорії знання про минуле / пер. з польськ. та англ. В. Склокіна; наук. ред. В. Склокін, С. Троян. Київ : Ніка-Центр. 2012. 264 с.

24. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана. М. : Канон, 1995. 352 с.

25. Журавский В. С., Згуровский М. З. Болонский процесс: главные принципы вхождения в Европейское пространство высшего образования. М. : Политехника, 2013. 200 с.

26. Заболотська О. О. Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці : дис. ... док-ра пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2007. 549 с.

27. Засєкіна Л. В. Психолінгвістика, мовленнєва діяльність, особистість: співвідношення понять у контексті мовленнєвої генези дитини. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди*. Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип.15. С. 83–85.

28. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2003. 384 с.

29. Златів Л. М. Комп'ютерна лінгводидактика у викладанні мовознавчих дисциплін для студентів-філологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Психологія і педагогіка. 2014. Вип. 29. С. 116–120.

30. Калхун К. Університет у кризі? *Журнал соціальної критики Спільне*. Вип. 3, 2011. С. 8–17.

31. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.

32. Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2011. 282 с.

33. Квіт С. М. Масові комунікації : підручник для студентів ВНЗ. К. : Виданичий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 206 с.

34. Класифікатор професій : ДК 003:2010 : затв. наказом Держспоживстандарту України від 28 липн. 2010 р. № 327. URL: https://hrliga.com/docs/327_KP.htm (дата звернення: 19.10.2020).

35. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.

36. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2013. 455 с.

37. Кон И. С. Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989. 256 с.

38. Конев В. А. Человек в мире культуры (культура, человек, образование). Самара : Издательство «Самарский университет», 2000. 109 с.

39. Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03 березн. 2021 р. № 167-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 21.03.2021).

40. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 січн. 2018 р. № 67-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text> (дата звернення: 07.05.2020).

41. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. члена-кореспондента АПН СРСР Л. М. Проколієнка; упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. К. : Рад. школа, 1989. 608 с.

42. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высшая школа, 1998. 119 с.

43. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. *Теория метафоры* : сб. / пер. с англ., фр., нем., исп., польск.; сост. Н. Д. Арутюнова. М. : Прогресс, 1990. С. 387–416.

44. Лановенко А. О. Підготовка майбутнього вчителя філологічного профілю на основі компетентнісного підходу.

URL : www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc...25/pidgotovka%20maubytnogo%20vchutela.pdf (дата зверення : 15.08.2020).

45. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М. : Знание, 1974. 33 с.

46. Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. 184 с.

47. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 444 с.

48. М'язова І. Ю. Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03. 2008. 18 с.

49. Максименко С. Д. Понятие личности в психологии. Психология и личность. 2016. № 1. С. 11–17. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2016_1_3 (дата зверення : 21.08.2020).

50. Малихін О. В. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови студентів філологічних спеціальностей. *Молодий вчений*. 2016. № 12 (1). С. 462–465.

51. Малихін О. В., Гриценко І. С. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей : монографія. Київ : Видавництво ТОВ, 2015. 492 с.

52. Марасанов Г. И. Рототаева Н. А. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. М. : Когито–Центр, 2003. 171 с.

53. Медведева М. С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Нижний Новгород. 2015. 219 с.

54. Місечко О. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900-1964) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Інституті педагогіки НАПН України. Київ, 2011. 603 с.

55. Мокрогуз О. П. Мультимедійна презентація в системі засобів навчання. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2009. № 8. С. 21–23.

56. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 43. Вип. 5. С. 27-39. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_43_5_5 (дата звернення : 12.12.2018).

57. Мохова М. Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования : автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2005. 24 с .

58. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червн. 2013 р. № 344/2013. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 06.05.2020).

59. Небылицын В. Д. Темперамент Психология индивидуальных различий. / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М. : Изд-во МГУ, 1982. С. 153–159.

60. Ніколаєва С. Ю. 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.

61. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. М. : Academia, 1999. 224 с.

62. Носенко Т. І. Інформаційні технології навчання: начальний посібник. К. : Київ. ун-тім. Бориса Грінченка, 2011. 184 с.

63. Оросова Р., Староста В. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у вищій школі. *Освіта і особистість: нові підходи, сучасна дидактика, інноваційні технології й якість освіти* : зб. тез. 2013. Вип. 2(12).

URL : https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp12/oprosova_starosta.pdf
(дата звернення: 28.10.2020).

64. Пентиліук М. І. Стратегічні орієнтири підготовки майбутнього вчителя-словесника. *Дивослово*. 2014. № 11. С. 2–6.

65. Поливанова Е. Психология возрастных кризисов : уч. пособие. М. : Академия, 2000. 196 с.

66. Положення про електронні підручники : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 02 травн. 2018 р. № 440.
URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/nakaz-mon-vid-02-travnja-2018-r-pro-zatverdzhennja-polozhennja-pro-elektronnij-pidruchnik-zarejestrovano-v-ministerstvi-yusticiyi-ukrayini-24-travnja-2018-r-62132073> (дата звернення: 11.02.2020).

67. Положення про загальноосвітній навчальний заклад : постанова Кабінету Міністрів України від 27 серп. 2010 р. № 778.
URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-%D0%BF#Text> (дата звернення: 21.08.2019).

68. Положення про Національну електронну платформу : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 22 травн. 2018 р. № 523.
URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0702-18#Text> (дата звернення: 18.01.2020).

69. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності затв. наказом М-ва освіти і науки України від 07 лист. 2000 р. № 522. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00#Text> (дата звернення: 11.06.2020).

70. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2016. 339 с.

71. Про вищу освіту : Закон України від 01 липн. 2014 р. № 1556-VII.
URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 12.07.2020).

72. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти : затв. наказом М-ва освіти і науки від 16 липн. 2018 р. № 776. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 11.05.2020).

73. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23 лист. 2011 р. № 1341. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> (дата звернення: 31.08.2020).

74. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 29 квіт. 2015 р. № 266. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п> (дата звернення: 06.11.2020).

75. Про затвердження Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю 035 «Філологія» : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 25 травн. 2016 р. № 567. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0825-16> (дата звернення: 12.12.2020).

76. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 25 квіт. 2013 р. № 466. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення: 06.07.2020).

77. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : постанова Кабінету Міністрів України від 20 січ. 1998 р. № 65. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/65-98-%D0%BF#Text> (дата звернення: 05.07.2020).

78. 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)" : затв. наказом М-ва розвитку екон., торг. та сільс. госп. України від 23 грудн. 2020 р. № 2736-20. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 16.01.2021).

79. Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 01 червн. 2016 р. № 600. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/usinovyvni-povidomlennya-2016-06-01-metodichni-rekomendacziyi-shhodo-rozroblennya-stand> (дата звернення: 25.12.2020).

80. Про інноваційну діяльність : Закон України від 04 липн. 2002 р. № 40-IV. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text> (дата звернення: 05.06.2019).

81. Про Національну програму інформатизації : Закон України від 04 лют. 1998 р. № 74/98-ВР. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 15.08.2020).

82. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 04 липн. 2005 р. № 1013/2005. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005#Text> (дата звернення: 11.06.2020).

83. Про освіту : Закон України від 05 вересн. 2017 р. № 2145-VIII. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 11.07.2020).

84. Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні : Закон України від 08 вересн. 2011 р. № 3715-VI. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17#Text> (дата звернення: 10.06.2020).

85. Процька С. М. Комп'ютерно орієнтована методика формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2019. 304 с.

86. Процька С. М. Мережні ІКТ як основа комп'ютерно орієнтованої методики формування професійних компетентностей майбутніх філологів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*: зб. наук. пр. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. / редкол.: Огнев'юк В. О., Хоружа Л. Л. та ін. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. Випуск 27. С. 105–108.

87. Процька С. М. Роль хмарних технологій у формуванні професійних компетентностей бакалаврів філологів в умовах інформатизації освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Благод. фонд ім. Антона Макаренка. Київ : Едельвейс, 2015. Вип. 5-6. С. 88–92.

88. Прошкін В. В., Глушак О. М., Мазур Н. П. Організація науково-дослідної роботи студентів гуманітарних спеціальностей засобами хмаро орієнтованих технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 1. С. 186–200.

89. Раковская Н. М. Этноментальная парадигма А. П. Григорьева. *Історична психологія та мультикультурність* : зб. ст. III міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. «Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки», (Одеса, 01 лют.-01 берез. 2016 р.) присвяч. 25 річниці заснування наук. шк. іст. психол. в ОНУ імені І.І. Мечникова / редкол.: Л. М. Дунаєва та ін. Одеса : Одеський нац. ун-т, 2016.

90. Реброва О. Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 283 с.

91. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования: психологопедагогический и технологический аспекты. М. : Бином : Лаборатория знаний, 2014. 400 с.

92. Русанівський В. М. Структура лексичної і граматичної семантики. К. : Наук. думка, 1988. 240 с.

93. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства : монография. Луганск: Альма Матер, 2003. 406 с.

94. Самарин Ю. А. Психология студенческого возраста и становление специалиста. *Вестник высшей школы*. 1969. № 8. С. 127–130.

95. Семеног О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми, 2005. 404 с.

96. Семеног О. М. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки) : монографія. К., 2007. 303 с.

97. Семиченко В. А. Концепция целостности и её реализация в профессиональной подготовке будущих учителей : автореф. дис. на получение научн. степени д-ра психол. наук : 19.00.07. К, 1992. 43 с.

98. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів. Черкаси, 2006. 328 с.

99. Слобин Д., Грин Дж. Психолінгвістика / перев. с англ. Е. И. Негвиницкой ; под общ. ред. и с предисл. д-ра филол. наук А. А. Леонтьева. М. : Прогресс, 1976. 366 с.

100. Словник іншомовних слів.
URL : <http://slovopedia.org.ua/42/53409/290294.html> (дата звернення: 16.08.2020).

101. Собченко Т. М. Специфіка побудови підручників з педагогіки як засобу педагогічно-професійної підготовки майбутніх учителів. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія практика* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конфер., (Харків, 11 квіт. 2017 р.). Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2017. С. 187–189.

102. Собченко Т. М. Особливості навчання студентів-філологів в умовах інформатизації та цифровізації вищої освіти. *Професійна освіта : методологія, теорія та технології*. 2021. Вип. 13, С. 190–197.

103. Собченко Т. М. Підготовка майбутніх педагогів до інноваційної професійної діяльності. *Педагогіка та психологія*. 2020. Вип. 63. С. 159–167.

104. Собченко Т. М. Специфіка здійснення змішаного навчання майбутніх учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти. *Virtus : Scientific journal*. Zhurba. April № 53. 2021. Pp. 43–45.

105. Собченко Т. М. Цифрова компетентність як ключова компетентність здобувача вищої освіти. *Соціальні аспекти військово-професійної діяльності сектора безпеки і оборони : виклики сьогодення : матеріали I міжнар. наук.-практич. онлайн конфер. (Харків , 20 травня 2021 р.)*. Харків : НА НГУ, 2021. С. 301–303.

106. Собченко Т. М., Башкір О. І. Харківські інноваційні школи (довідник). *Довідник для студентів, аспірантів, докторантів, викладачів / за заг. редакцією д.п.н., проф. С. Т. Золотухіної*. Х. : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2018. 72 с.

107. Собченко Т. М., Єфімова Ю. В. Роль наукових шкіл у житті кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди. *Нові технології навчання*. 2015. Інститут інноваційних технологій змісту освіти МОН України. Вип. 86. Ч. 1, С. 219–221. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 219–220).

108. Собченко Т. М., Кін О. М. Використання коучингових технологій у підготовці майбутнього вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали V міжнар. наук.-практ. конфер., (Харків, 31 берез.–2 квітн. 2021 р.)*. Харків : Харківський національний педагогічний університет «Стиль-Издат», 2021. Т. 2. С. 187–190.

109. Собченко Т. М., Партола В. В., Смолянчук Н. М. Поняття ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Вип. 21, Т. 2. С. 162–168..

110. Собченко Т. М., Судакова Н. В. Сучасні вектори взаємодії університету та школи. *Абітурієнтське середовище періоду глокалізації : шляхи формування та тенденції розвитку* : матеріали XIX міжнар. наук.-практ. конфер. (Харків, 12 лютого 2021 р.). Харків : Народна українська академія, 2021. С. 159–162.

111. Собченко Т. М., Торгашова А. В. Шляхи активізації пізнавальної діяльності школярів на уроках української мови. *Наукова-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя*. 2010. Віровець Л.П. «Апостроф», Вип. 3, С.146–151. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 146–150).

112. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / под ред. Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой. Л., 1974. 256 с.

113. Соколова І. Наукова комунікація та ініціатива відкритого доступу до наукового цифрового контенту. *Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського*. 2011. Вип. 30. С. 103–115. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nprnbuimviv_2011_30_9 (дата звернення: 11.10.2020).

114. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика / пер. с англ., вступ. ст. и коммент. В. В. Сапова. М. : Академический проект, 2017. 964 с.

115. Сорокіна Н. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Націон. педагог. університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 219 с.

116. Сороко Н. В. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічної спеціальності в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10 / Інститут

інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2012. 256 с.

117. Стандарт вищої освіти України другий (магістерський) рівень : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 20 черв. 2019 р. № 871. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-magistr.pdf> (дата звернення: 06.08.2020).

118. Стандарт вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 20 черв. 2019 р. № 869. URL : <https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/04/standart-vyshchoi-osvity-035-filolohiia-bakalavr.pdf> (дата звернення: 06.07.2020).

119. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». Изд. 2-е, перераб. и доп. Ростов н/Д : Феникс, 2003. 544 с.

120. Стратегія сталого розвитку «Україна-2020» : схвалено Указом Президента України від 12 січня 2015 р. № 5/2015. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#Text> (дата звернення: 12.06.2020).

121. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін.; за ред. В. М. Кухаренка. Харків : Міськдрук, НТУ «ХП», 2016. 284 с.

122. Трач Ю. В. Сутність та особливості становлення технології цивілізації. URL : <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPK/article/viewFile/8802/10844> (дата звернення: 14.10.2020).

123. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. Ад Маргинем, 2015.

124. Хижняк І. Класифікація засобів електронної лінгвометодики для ВНЗ. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2016. № 3. С. 213–222.

125. Хилкова М. Н., Руснак А. А. Особенности профессиональной лингвистической подготовки студентов старших курсов педагогических вузов. *Современные научные исследования и инновации*. 2019. № 7. URL : <https://web.snauka.ru/issues/2019/07/90007> (дата звернення: 15.12.2019).

126. Царенко И. В. Поиск оптимального формата смешанного заочного обучения. *Цифровая трансформация*. 2019. (4). С. 50–58.

127. Циганок О. О. Підготовка майбутнього вчителя-філолога до українознавчої роботи в школі : автореф. дис. здобутт наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Умань. 2016. 20 с.

128. Цифрова аджента – Україна 2020 / М-во економічного розвитку і торгівлі України. URL : <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 12.07.2020).

129. Щебликіна Т. А. Теоретико-методичні засади моніторингу навчальних досягнень студентів гуманітарних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Харк. націон. педаг. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2016. 589 с.

130. Эволюция, культура, познание : сб. статей / отв. ред. И. П. Меркулов; РАН. Ин-т философии. М., 1996. 167 с.

131. Юрійчук Н. Професійна підготовка майбутнього вчителя української мови та літератури в умовах модернізації вищої освіти в Україні. *Вісник Чернігівського національного університету*. Сер. : Педагогічні науки. 2016. Вип. 137. С. 80–82.

132. Ющишин О. І. Поняття національного характеру, ментальності і національної свідомості як інструмент культурологічного аналізу. *Наука. Релігія. Суспільство* : наук. журнал. Донецьк : Донецький державний інститут штучного інтелекту. 2010. № 3. С. 221–227.

133. Яворовська Л. М., Філоненко Г. С. Фактори становлення психологічного благополуччя особистості. *Наука і освіта*. 2014. № 12. С. 216–

220. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_12_44 (Last accessed: 21.09.2020).

134. 借力“互联网+”创新教师教育模式2015. URL : http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5148/201505/t20150527_188577.html (Last accessed: 06.07.2020).

135. 教育部关于印发《教育信息化2.0行动计划》的通知 2018. URL : http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html (Last accessed: 11.03.2020).

136. Berthelemy M. Buzzword: Micro-learning. URL : <http://blog.xyleme.com/buzzword-micro-learning> (Last accessed: 03.11.2020).

137. Bobrytska V. I., Protska S. M. Formation of professional competencies of the future teachers by means of a computer-based methodology: investigational approach". *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 5 (67). C. 121–133. URL : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/96/showToc> (Last accessed: 16.12.2020).

138. Chattopadhyay S. Micro-Learning as a Workplace Learning Strategy URL : <http://idreflections.blogspot.com/2015/04/micro-learning-as-workplace-learning.htm> (Last accessed: 17.11.2020).

139. Eades J. Why Microlearning is HUGE and how to be a part of it - eLearning Industry. URL : <http://elearningindustry.com/why-microlearning-is-huge> (Last accessed: 16.10.2020).

140. Erikson E. Identity and life cycle: A reissue. N.Y.: W.W. Norton, 1979. 391 p.

141. Hofmann J. Five Trends Driving Blended Learning. URL : <http://blog.insynctraining.com/five-trends-driving-blended-learning> (Last accessed: 30.11.2020).

142. Jenkins J. Microlearning Breaks Down Training To Build It Up. URL : <http://elearningindustry.com/microlearning-breaks-training-build> (Last accessed: 13.10.2020).

143. Shannon Tipton. Simplicity in Learning. March 10. 2015. URL : <http://learningrebels.com/2015/03/10/simplicity-inlearning/> (Last accessed: 15.01.2020).

РОЗДІЛ 4

ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

4.1 Загальна характеристика дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що вивчення проблеми змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей доцільно здійснювати в межах сприйняття цього процесу як цілісної дидактичної системи. Такий підхід дає змогу більш чітко з'ясувати його суть, а також виявити основні зв'язки між структурними компонентами зазначеної системи, установити їх значущість для її оптимального функціонування [74; 151; 152].

У дослідженні ми спираємося на розуміння цієї дефініції як об'єднання різноманітностей у єдине ціле на основі їхньої єдності. Обов'язковою вимогою до дидактичної системи є наявність у ній складових (компонентів), які визначаються як сукупність ієрархічно пов'язаних компонентів: цілей, змісту, функцій, принципів, видів, форм, методів, засобів, що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення цілей навчання. Елемент системи – найпростіша складова частина системи, яку умовно розглядають як неподільну. Поняття неподільності слід розглядати як умовне, що залежить від конкретних завдань. Адже складові частини цієї системи можуть виступати підсистемами, які мають своє самостійне призначення, цілі, завдання, методи, форми та засоби навчання. Отже, компоненти педагогічної системи виступають як самостійні системи [там само].

Структура системи визначається як організована сукупність зв'язків між її компонентами, що розглядаються безвідносно до процесів, які відбуваються в цих зв'язках [9, с. 27; 121, с. 83-86]. Будь-яка система характеризується

цілісною структурою, у якій складові компоненти посідають своє чітко визначене місце.

Важливо зауважити, що ефективність функціонування дидактичної системи як різновиду педагогічної системи значною мірою залежить від правильного визначення структурних компонентів цієї системи. З огляду на це доцільно проаналізувати думки науковців щодо структури педагогічної системи.

Як встановлено, багато дослідників (Г. Александров, І. Амінов, М. Давидов, Н. Іванкова, І. Радченко, С. Поляков, Н. Тимошкіна, Т. Тшиєва та ін.) визначають такі структурні компоненти педагогічної системи, які більш-менш є сталими та різняться несуттєво:

- суб'єкти педагогічного процесу;
- зміст освіти (зазвичай регламентується відповідними навчальними планами та програмами),
- засоби навчання й виховання (у найзагальнішому трактуванні – умови навчання й виховання),
- зв'язки й відношення між цими елементами, які реалізуються у вигляді методів і прийомів, організаційних форм навчання й виховання, а також різних форм і видів комунікації [35; 100].

На думку В. Беспалька, до складу педагогічної системи слід відносити: здобувачів та викладачів; цілі (загальні й часткові); зміст; процеси (власне виховання та навчання); технічні засоби навчання; організаційні форми педагогічної роботи. Цілісність педагогічної системи характеризується її внутрішньою єдністю, зв'язаністю, якісною визначеністю, інтегративністю, високими результатами розвитку, певною відносністю й існуванням лише за умов її успішного функціонування [9, с.7].

О. Ковальов зазначає, що основними компонентами педагогічних систем є такі:

- здобувачі як учасники педагогічного процесу;

- накопичені людством знання (суспільна культура) як предмет цього процесу;
- сукупність семіотичних структур, за допомогою яких здійснюється кодування й накопичення потрібної інформації;
- педагоги, які в процесі трансляції наукового знання роблять його доступним для засвоєння;
- компоненти управління: сукупність необхідних «фільтрів» (програми, підручники, посібники) для визначення відповідного змісту освіти;
- способи досягнення поставлених цілей – засоби, форми й методи педагогічної взаємодії; виконання педагогами низки специфічних функцій, основною з-поміж яких є управління педагогічною системою [59, с. 15-16].

Вивчення й аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що педагогічна система характеризується такими ознаками:

- цілісність (кожен елемент системи, перебуваючи в залежності один від одного, відіграє свою роль та здійснює внесок у реалізацію цільової функції педагогічної системи, причому незалежно від зовнішнього середовища та від інших систем);
- емерджентність (невідповідність властивостей системи сукупності властивостей її складових елементів і невиводимість з останніх властивостей цілого);
- організованість (наявність у системі певної структури й характеру функціонування поведінки);
- структурність або упорядкованість (чіткий набір і розташування елементів зі зв'язками між ними);
- функціональність (прояв певних властивостей під час взаємодії із зовнішнім середовищем);
- взаємозалежність системи й середовища (зміни в зовнішньому середовищі впливають на один чи кілька атрибутів системи, і, навпаки, зміни в системі позначаються на її оточенні);

- ієрархічність (порядок підпорядкованості між структурними компонентами системи, досліджувана педагогічна система є елементом інших, більших систем, а кожен компонент цієї педагогічної системи також можна сприймати як систему, яка діє автономно);
- множинність описів (побудова різних моделей, пов'язаних між собою та підпорядкованих спільній меті дослідження);
- стійкість (здатність системи зберігати поточний стан за наявності зовнішніх впливів та повертатися у стан рівноваги);
- надійність (збереження протягом певного проміжку часу значення параметрів, що характеризують поведінку системи, можливість виконувати необхідні завдання в заданих умовах функціонування, причому навіть у разі знищення певних елементів системи шляхом їх заміни чи дублювання);
- адаптивність (здатність системи змінювати поведінку чи структуру з метою збереження, поліпшення чи набуття нових якостей в умовах зміни зовнішнього середовища) [2; 48; 100; 105; 115; 123].

Уточнимо, що система, у якій неможливо виділити ієрархічні рівні, а також установити взаємозв'язки між ними, називають простою. Її характерна особливість полягає в тому, що вона має незначну чітко визначену кількість елементів, які перебувають у зв'язках і всередині системи, і з навколишнім середовищем. Через це сукупність елементів простої системи може реалізовувати тільки найпростіші функції [2; 48; 100; 105; 115; 123].

Установлено, що складні системи, на відміну від простих, мають достатню або велику кількість елементів, які перебувають у внутрішніх зв'язках між собою та характеризуються неоднорідністю й структурною різноманітністю. Такі системи можуть виконувати як одну складну, так і декілька функцій. Зауважимо, що кожен компонент складної системи може бути самостійною й автономною системою з власними підсистемами. Вивчати таку систему досить складно через те, що характер розвитку цієї системи

невизначений та потребує спільного залучення багатьох моделей і теорій із різних наукових галузей [2; 9; 48; 105; 107; 115; 123].

В. Беспалько, І. Потороко визначають велику систему як систему, яка містить значну кількість різнорідних, розподілених у просторі керованих складних підсистем, що об'єднані спільною метою функціонування. Позиція дослідників полягає в тому, що характер функціонування великої системи визначається просторовим фактором, оскільки вивчити її з позиції одного спостерігача одночасно в часі та просторі майже неможливо. Ще однією характеристикою великої системи є наявність різноманітних зв'язків між її елементами та з іншими системами, з якими вона перебуває у взаємодії. Великою системою й її компонентами керує вищий орган ієрархічної системи, що дає змогу одночасно використовувати переваги як централізованих, так і децентралізованих систем [9; 107].

Г. Александров, Н. Іванкова, Н. Тимошкіна, Т. Тшиєва визначають підстави, на основі яких педагогічні системи відносяться до великих систем, а саме:

- неможливість повної формалізації об'єкта управління;
- несталість структури та функціонування визначеного об'єкта управління;
- багатокритеріальність управління, неможливість однозначного чіткого визначення самих критеріїв ефективності функціонування системи;
- включення до складу педагогічної системи людей, які мають значну свободу дій у межах функціонування цієї системи [100, с. 138].

Зазначимо, що педагогічні системи можуть бути як соціальними, так і створеними штучно, оскільки кожна з них має специфічні ознаки. Наприклад, ознаками соціальної системи є такі:

- визначення через процес її відтворення;
- різноманітність та динамічність соціального явища через детермінацію його громадськими макросистемами;

- нерозривна єдність об'єктивного й суб'єктивного у межах соціальної системи;
- наявність складної внутрішньої структури, у якій причинно-наслідкові зв'язки є лише одним із видів взаємозалежностей, що існують у її межах;
- здатність системи реагувати на процес її пізнання, прогнозування та проектування;
- функціонування системи має ймовірнісний характер;
- здатність до самоорганізації та самоврядування;
- наявність рефлексії;
- цілеспрямованість та ціннісна орієнтованість;
- унікальність та різноманітність [72; 149].

На відміну від соціальної системи, штучна система передбачає врахування об'єктивних законів розвитку суспільства та основних педагогічних закономірностей, а її функціонування постійно контролюване.

Тому можна зробити висновок, що будь-яка педагогічна система є штучно створеною, а її зміни, можливості перебудови, адаптація визначаються переважно соціальним замовленням на освіту та державною політикою в цій сфері [5; 30; 48; 72; 123; 131].

Зазначимо, що кожна система має певне призначення, за яким поділяється на виробничі, обслуговуючі й керівні, тобто системи управління. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що педагогічна система за цією ознакою належить до класу систем управління. Так науковцями М. Боритком, П. Городовим, В. Садовським, Н. Ткачовою уточнено, що педагогічна система розглядається з боку статистики як соціальна організація з чітко визначеними цілями та завданнями, а з боку динаміки – як система управління зі своїм механізмом досягнення цілей. Тому сутність педагогічної системи виявляється насамперед через феномен управління. Для забезпечення ефективного функціонування педагогічної системи необхідно оптимізувати як

її статичну складову (це вимагає здійснення оптимального відбору компонентів та встановлення зв'язків між ними), так і динамічну, тобто обґрунтувати результативність методики для реалізації цієї системи [16; 121; 151; 159].

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що педагогічні системи активно взаємодіють із навколишнім середовищем. У залежності від цієї взаємодії зазначені системи поділяються на відкриті (чутливі до зовнішніх проявів через тісну взаємодію із зовнішнім середовищем), закриті (не взаємодіють із зовнішнім середовищем) та комбіновані (поділ структурних компонентів (підсистем) на відкриті та закриті) [9; 107].

Зауважимо, що в науковій літературі поняття «система» часто пов'язують з дефініцією «модель». За висновками В. Штоффа, модель являє «подумки уявлену чи матеріально реалізовану система, що, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його замінити» [167, с. 19] у тому плані, що вивчення цієї моделі дозволяє отримати нову інформацію про обраний об'єкт». У світлі цього модель можна сприймати як знаряддя чи форму його пізнання [40, с. 203]. Як визначено, специфіка вибору моделей у педагогічних дослідженнях залежить від складності об'єкта дослідження (викладач, студент, учень) та факторів, що на нього впливають. Тому моделі в педагогічних дослідженнях будуються з метою спрощення реального об'єкта або явища та визначення тих суттєвих факторів, які впливають на нього [2, с. 242].

З огляду на це в психолого-педагогічних дослідженнях використовуються різні види моделей:

- структурні, що передбачають виокремлення найбільш суттєвих складових системи та зв'язків між ними;
- функціональні, які відтворюють результати впливу цілеспрямованих дій складових моделі та призначені для дослідження особливостей

функціонування системи у взаємозв'язку з внутрішніми та зовнішніми елементами;

- структурно-функціональні, які містять сукупність компонентів, що утворюють структуру системи й є для неї необхідними, та функціональні, тобто стійкі зв'язки структурних компонентів, які виникають у процесі педагогічної діяльності й зумовлюють розвиток і вдосконалення педагогічної системи [там само].

Проведений науковий пошук засвідчує, що в дослідженнях чільне місце посідають побудова та опис функціонально-структурних педагогічних систем процесу. Слід відзначити, що така система може виникнути й повноцінно функціонувати лише у відповідності з метою та завданнями. Вони визначаються її внутрішніми характеристиками, які не є компонентами системи, але впливають на неї чи зумовлені нею. Функціонування системи підпорядковано також закономірностям, що пов'язані з внутрішньою будовою самої системи, коли зміна однієї чи декількох її компонентів призводить до зміни всієї системи.

Як визначено в дослідженні, учені (В. Симонов, О. Сівашинська, Т. Щебликіна та ін.) виокремлюють у вищевказаній системі функціональну й педагогічну (дидактичну) складову. Щодо функціональної, то вона відображає такі характеристики системи, як конкретність, детермінованість, послідовність, зумовленість, а також забезпечується визначеними засобами процесу навчання. До засобів процесу навчання відносяться матеріально-технічна база та нормативне, навчальне й методичне забезпечення (чинні навчальні програми та плани, календарні плани, дидактичні доробки, методичні рекомендації до організації освітнього процесу тощо) [127; 128; 129; 173; 174].

Друга визначена складова педагогічної системи забезпечує безпосередню взаємодію всіх учасників освітнього процесу, причому відповідальним за ефективність освітнього процесу та за результат є викладач.

Слід зазначити, що результат завжди досить складно передбачити, оскільки на нього можуть впливати різні об'єктивні та суб'єктивні фактори [127; 128; 129; 173; 174].

Як визначено в дослідженні, дидактична система є різновидом функціонально-структурної педагогічної системи та являє собою певну цілісну структуру процесу навчання, що реалізується відповідно до задуму її автора й відрізняється конкретними цілями й завданнями, змістом, методами і формами реалізації, розробленими категоріально-діагностичним інструментарієм. Отже, перше з цих понять є вужчим, ніж друге. Тому можна зазначити, що дидактична система має як загальні для функціонально-структурної педагогічної системи ознаки, такі й специфічні характеристики.

Зокрема, з урахуванням наведених вище ознак простої, складної та великої систем у науковій літературі визначимо, що функціонально-структурну педагогічну й, зокрема, дидактичну систему слід віднести до великих систем. Аналіз наукової літератури також доводить, що будь-яка педагогічна система сприймається як схоластична з огляду на характер зв'язків між елементами системи. Крім того, керуючись наведеними вище теоретичними положеннями, можна зазначити, що функціонально-структурна педагогічна система (а відтак і дидактична система) є штучно створеною та схоластичною (імовірнісною) [127; 149; 173; 174].

Дидактична система, як і будь-яка інша педагогічна система, також тісно взаємодіє з навколишнім середовищем. Тож її слід віднести до числа відкритих систем.

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що система змішаного навчання студентів-філологів, яку передбачається розробити в процесі дослідження, є різновидом дидактичної та водночас функціонально-структурної педагогічної системи, тому їй притаманні загальні для цих систем ознаки. Водночас зазначена система має свої специфічні характеристики. Зокрема, на основі результатів дослідження зроблено висновок про те, що

система змішаного навчання студентів-філологів у вищій школі являє собою сукупність ієрархічно пов'язаних компонентів, які забезпечують підвищення рівня навчальних досягнень майбутніх фахівців.

Для з'ясування основних властивостей указаної системи та вимог щодо її розбудови було опрацьовано відповідну наукову літературу. Так, у цьому плані в пригоді стали наукові доробки Ю. Капустіна, який розробив та обґрунтував трьохрівневу концептуальну модель змішаного навчання студентів вишів технічного профілю. Причому автор виділив зовнішні фактори, які впливають на формулювання мети та структури підготовки здобувачів вищої технічної освіти. Серед них такі: цінності суспільства, соціально-економічні умови, глобальна економічна ситуація, тенденції розвитку природничих наук, соціальні культурні інститути, тенденція розвитку сучасних освітніх систем [53, с. 21]. Основними цілями пропедевтичної моделі системи змішаного навчання студентів технічних вишів Ю. Капустін вбачає такі: аксіологічні, світоглядні, науково-теоретичні, методологічні, соціально-економічні, психолого-педагогічні, професійні [53, с. 20].

Розроблена вказаним автором система побудована на сукупності принципів традиційного та дистанційного навчання, які визначають ядро відповідної моделі, де перший її рівень складає сукупність підсистем (адміністративної, навчальної, кадрової, науково-методичної, фінансової тощо), а другий рівень – системні механізми розвитку змішаного навчання (маркетингові, інноваційні механізми та механізми саморозвитку) студентів [53, с. 20].

Розроблена модель об'єднує в собі змістовий та інструментальний (процесуальний) аспекти. Так, змістовий аспект відображає процедуру проєктування змісту моделі й є діалектичною взаємодією загального і особливого в процесі навчання та розвитку студента. Інструментальний (процесуальний) аспект відбиває процедуру реалізації змішаного навчання й

розвитку та включає в себе такі технологічні компоненти: технологію дистанційного навчання та розвитку, систему модульних варіативних педагогічних технологій дистанційного навчання, яка містить оцінювально-результативний блок – критерії та показники, які вказують на якість підготовки студентів [53, с. 23].

Значний інтерес для нашого дослідження мала також розроблена Г. Ткачук модель методичної системи практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання. Ця модель містить мету, зміст, методи, засоби, організаційні форми, що складають цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний та оцінювально-результативний компоненти [154, с. 185-186].

Зокрема, цільовий блок моделі відображає мету вивчення студентами обраної навчальної дисципліни й водночас її конкретних тем та передбачає підтримання спонукального механізму пізнання, який забезпечує постійний інтерес студентів до навчального матеріалу. Змістовий компонент містить добраний та систематизований зміст практично-технічної підготовки майбутніх фахівців в умовах змішаного навчання відповідно до навчального плану, навчальної програми дисципліни тощо. Операційно-діяльнісний компонент забезпечує практично-технічну підготовку здобувачів в умовах змішаного навчання за допомогою таких моделей змішаного навчання, як «Зміна станцій» та «Перевернуте навчання». Контрольно-регулювальний компонент спрямований на здійснення моніторингу навчально-пізнавальної діяльності студентів. Оцінювально-результативний компонент визначає рівень сформованості інформаційно-технічних компетентностей майбутніх учителів інформатики [154, с.187-191].

У дослідженні значну цінність мали наукові доробки О. Осової, а саме розроблена нею дидактична система навчання іноземних мов студентів філологічних спеціальностей із застосуванням технологічних інновацій. Так, науковицею визначено п'ять складових компонентів цієї системи: цільовий,

організаційно-мотиваційний, змістовий, процесуальний, результативно-оцінний. Підкреслимо, що в системі важливу роль відіграє організаційно-мотиваційний компонент, який спрямований на стимулювання студентів проєктувати освітню траєкторію згідно сучасних вимог школи [95, с. 18-19].

Л. Дибкова розробила системно-функціональну модель оцінювання результатів навчальної діяльності студентів, що включає такі компоненти: теоретико-методологічний, структурно-функціональний, процесуальний, результативно-аналітичний [36; 173].

У пригоді стала також система моніторингу навчальних досягнень студентів гуманітарних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів, розроблена Т. Щебликіною. Зазначена система містить такі блоки:

- концептуально-цільовий (базується на методологічних підходах, містить мету та завдання, принципи та функції);
- організаційно-проєктувальний (включає структурні компоненти навчальних досягнень студентів гуманітарного профілю – мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-творчий. Зокрема, у цьому блоці визначено організаційно-педагогічні умови реалізації моніторингу навчальних досягнень студентів гуманітарного профілю: здійснення цілеспрямованої підготовки викладачів до впровадження системи моніторингу навчальних досягнень студентів в умовах педагогічного вишу; забезпечення системного поєднання моніторингу й самомоніторингу навчальних досягнень студентів, оптимальне взаємодоповнення в моніторинговій діяльності традиційних та інноваційних методів її здійснення;
- змістовно-технологічний (містить у собі суб'єктів навчання, об'єкт вивчення та відповідну технологію здійснення моніторингової діяльності, що визначає її етапи, методи, форми, засоби та критерії ефективності) [173, с. 224].

Структурність педагогічної системи передбачає наявність прямих і зворотних зв'язків між її компонентами, які забезпечують цілісність цієї системи та функціонування відповідно до поставлених цілей. На думку

О. В'язової [24], функціональними компонентами педагогічної системи виступають базові зв'язки між вихідним станом її структурних елементів та кінцевим очікуваним результатом, причому зміст функціональних компонентів під впливом здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу може зазнавати відповідних змін.

Зазначимо, що педагогічні системи в сучасних умовах розвитку суспільства реалізують низку різних важливих функцій. Щодо характеру функцій системи, то вони поділяються на спеціалізовані, які мають лише одне призначення, багатофункціональні – виконують кілька різних функцій, а також універсальні – передбачають різноманітний набір функцій для реалізації широкого кола завдань системи [9; 107].

Зокрема, О. В'язова виділяє такі основні функції педагогічної системи:

- інтерсоціальна (передбачає формування в особистості тих якостей та властивостей, що забезпечують використання її потенціалу для розв'язання глобальних проблем людства, упровадження у свідомість членів суспільства нових моральних, поведінкових і світоглядних стандартів праці, побутової, виробничої, управлінської поведінки, високого рівня соціальної відповідальності);
- соціальна (передбачає підготовку молоді до життєдіяльності в суспільстві);
- системна (проявляється в інтегративному поєднанні теоретичних і практичних знань суб'єктів навчання, змістової і процесуальної сторін освітнього процесу й реалізується шляхом взаємопроникнення та взаємозв'язку всіх компонентів системи);
- прогностична (зумовлює стратегію подальшого розвитку системи, її взаємодію із зовнішніми факторами навколишнього середовища, із загальними соціально-економічними умовами розвитку суспільства);

- науково-дослідна (пов'язана з визначенням навчально-пізнавальних потреб суб'єктів навчальної діяльності, дослідженням факторів оптимізації функціонально-структурної системи);
- інформаційна (забезпечує трансляції суб'єктам педагогічної взаємодії необхідних знань та створення відповідного освітнього контенту);
- методична (пов'язана з відповідним методичним забезпеченням освітнього процесу, що сприяє підвищенню його ефективності);
- технологічна (зумовлює активне використання в процесі реалізації розробленої системи сучасних освітніх технологій);
- мотиваційна (передбачає на основі врахування потреб, мотивів, установок, інтересів здобувачів вищої освіти забезпечення стимулювання й мотивування їхньої навчально-пізнавальної діяльності);
- управлінська (розкриває принципи управління розробленою системою) [10; 24; 150].

Іншу точку зору щодо основних функцій педагогічної системи в межах інтенсифікації освітнього процесу висловлює Н. Житеньова, виокремлюючи такі з них:

- підвищення інформаційної насиченості освітнього процесу;
- компресія навчального матеріалу;
- адекватність подання навчального матеріалу відповідно до психофізіологічних особливостей здобувачів;
- скорочення низькоефективних фаз освітнього процесу;
- раціональна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів [43, с. 188-189].

Оскільки виокремлені вказаною авторкою функції системи становлять значний інтерес щодо подальшого розроблення дидактичної системи в контексті обраної проблеми дослідження, розглянемо ці функції більш детально. Так, першою з них є підвищення інформаційної насиченості освітнього процесу через використання інформаційно ємного візуального

контенту. Зокрема, аналіз психологічних особливостей здобувачів вищої освіти засвідчує той факт, що «цифрове покоління» здатне надзвичайно швидко знаходити та опрацьовувати будь-яку інформацію в інформаційному просторі. У світлі цього Н. Житеньова стверджує, що «високотехнологічне оточення стає впливовим фактором формування людини, викликає зміни в її когнітивному розвитку, відбивається на протіканні глибинних мозкових процесів, спричинює певні новоутворення когнітивної сфери, сприяє формуванню в молодого покоління таких когнітивних здатностей, які дають можливість ефективно діяти в нинішньому світі» [там само].

Друга визначена функція педагогічної системи полягає в забезпеченні подання студентам навчального матеріалу в компактному й осяжному вигляді із збереженням його семантичної повноти. При цьому важливо інформацію ретельно проаналізувати та подати її лаконічно, логічно зв'язно, структуровано, виокремивши суттєве й важливе. Слід структурувати матеріал відповідно до специфіки теми, яка вивчається, а також урахувати, у якому режимі (синхронному чи асинхронному) відбуватиметься взаємодія учасників освітнього процесу.

Функція адекватності подання навчальної інформації відповідно до психофізіологічних особливостей здобувача має на меті зменшити витрати його енергії та часу на розуміння і сприйняття великого за обсягом навчального матеріалу. Причому цей матеріал має бути не занадто абстрактним, а відрізнятися чіткістю й доступністю для легшого засвоєння його здобувачами [43, с.145]. У цьому плані О. Славін зазначає, що людина «має внутрішню психологічну потребу в тому, щоб наочна картина пізнання постійно витала перед ним, а це, у свою чергу буде сприяти аналізу й синтезу діяльності його розуму» [130, с.180].

Н. Житеньовою також окреслено функцію скорочення низькоефективних фаз освітнього процесу. Реалізація цієї функції надає змогу підтримувати високий навчальний темп в усіх ланках освітнього процесу, у

тому числі в самостійній роботі студентів, яка є обов'язковою складовою системи змішаного навчання [43, с. 188-189]. Щодо функції раціональної організації навчально-пізнавальної діяльності, то дослідниця вбадає її сенс у наявності алгоритмизації цієї діяльності [43, с.189].

Як з'ясовано в дослідженні, А. Ткачов виділяє такі функції педагогічної системи: мотиваційну, соціалізаційну, ціннісно-орієнтовану, навчальну, виховну, прогностичну, управлінську, науково-дослідну, інформаційну, методичну, технологічну, контрольню-коригувальну [149, с. 316-317].

На підставі викладеного вище визначено, що основними функціями дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів є такі: *мотиваційно-ціннісна, адаптивна, ціннісно-орієнтовна, інформаційно-аналітична, навчальна, прогностична, методична, технологічна, рефлексивно-коригувальна*. Ці функції схарактеризовано в наступному підрозділі дисертаційної роботи.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив зробити висновок про те, що функціонування будь-якої педагогічної системи підпорядковується принципам, що виникають на основі історичного досвіду та формуються в результаті наукового дослідження навчального процесу. Як встановлено, існує кілька підходів учених до виділення цих принципів.

Зокрема, С. Беляєв, А. Уйомов та інші дослідники визначають такі основні принципи функціонування системи: об'єктивності, суттєвості, універсальності, рефлексивності, чисельності зв'язків тощо [10; 156].

Г. Александров, Н. Іванкова, Н. Тимошкіна, Т. Тшиєва визначають дещо інші загальні принципи на основі вивчення основних ознак педагогічної системи, а саме:

- принцип кінцевої мети;
- принцип єдності;
- принцип зв'язності;
- принцип модульності;

- принцип ієрархії;
- принцип функціональності;
- принцип розвитку;
- принцип децентралізації;
- принцип випадковості [100, с. 136].

Доцільно також відзначити, що в науковій літературі в системі змішаного навчання як сукупності елементів, що об'єднані для виконання відповідних освітніх функцій освітнього процесу, виокремлюють такі основні складники:

- *інституціональний*, що передбачає реалізацію стратегії електронного навчання в інтеграції з традиційним очним навчанням. В основу цієї стратегії покладено основну ідею про те, що електронне навчання (e-learning) як принципово нова освітня парадигма дозволяє реалізувати такі основні його переваги: задовольняє актуальні для сьогодення цифрові потреби учасників освітнього процесу; є каталізатором важливих освітніх нововведень, підвищуючи ефективність педагогічної взаємодії; спрощує доступ учасників освітнього процесу до інформаційних баз даних тощо;

- *технологічний*, який містить у собі систему управління електронним навчанням (LMS – Learning Management System), яке можна реалізувати засобами різних програмних оболонок або платформ, наприклад Moodle. Під час реалізації змішаного навчання застосовують дві моделі надання доступу до освітніх ресурсів. Перша із них забезпечує надання доступу студентам до освітнього процесу шляхом підключення їх до відповідних навчальних матеріалів, форумів, популярних соціальних сервісів тощо. Друга модель передбачає залучення учасників цього процесу до освітніх систем хмарних технологій. При цьому створені компаніями Google та Microsoft сервіси (G Suite for Education та Microsoft Live@edu) надають учасникам освітнього процесу аналогічні інструменти, так само як автономна LMS. Крім того,

хмарні платформи дистанційної освіти дають змогу реалізовувати мобільне навчання, тобто електронне навчання на базі мобільної технології;

- *педагогічний* (навчально-методичний), який пов'язаний із розробленням навчальних методик і моделей навчально-методичного забезпечення електронного навчання. При цьому модель змішаного навчання визначає співвідношення між часом, що відведено на онлайн та офлайн-навчання студентів. Загалом сьогодні спостерігаємо світову тенденцію зменшення частини навчального часу для очного навчання [161; 178; 180; 181; 182].

Отже, у ході наукового пошуку було визначено сучасні вимоги до дидактичної системи як різновиду функціонально-структурної системи педагогічного процесу, оскільки відповідність до цих вимог забезпечить повноцінне функціонування системи. Виділено такі вимоги:

- наявність чітких компонентів взаємопов'язаних між собою, а саме: *цілей, змісту, функцій, принципів, видів, форм, методів, засобів*;
- визначення та відповідність меті та завданням системи;
- підпорядкованість закономірностям;
- наявність багатофункціональності.

Отже, здійснення наукових розвідок засвідчило, що дидактична система змішаного навчання студентів-філологів у закладах вищої освіти характеризується відкритістю, штучністю, організованістю, цілеспрямованістю, конкретністю, багатофункціональністю.

4.2 Розробка й теоретичне обґрунтування дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти

Як визначено в дослідженні, дидактична система змішаного навчання студентів-філологів у закладах вищої освіти містить такі структурні блоки:

концептуально-цільовий, змістовно-технологічний, діагностично-результативний. Схарактеризуємо зміст кожного з них більш докладно.

4.2.1 Концептуально-цільовий блок

Концептуально-цільовий блок дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти базується насамперед на концептуальних положеннях дослідження, які наведені в попередніх розділах наукової роботи.

Зазначимо, що кожна педагогічна система передбачає чітке визначення мети, що являє собою ідеальну модель бажаного кінцевого результату, на який спрямований цей процес [85; 152; 174]. Формулюючи таку мету, слід дотримуватися певного алгоритму.

Зокрема, О. Назарова та Т. Щебликіна вважають, що, відповідно до алгоритму й логіки мислення, мета має:

- указувати конкретний результат і термін його досягнення;
- прогнозувати бажаний результат кількісно, оскільки це є необхідністю щодо доказу факту досягнення цілі;
- зазначати всі ресурси для її реалізації (максимальні);
- порівняно з іншими можливими цілями забезпечувати оптимальну віддачу від витрат часу та ресурсів;
- урахувувати функціональні обов'язки всіх виконавців;
- бути зрозумілою, реальною, посиленою та одночасно не занадто легкою;
- містити відповідні методи та принципи наукової організації праці;
- мінімізувати або за необхідності виключити можливість подвійної відповідальності за результат спільної роботи;
- бути затребуваною, відповідати запитам виконавців, враховувати їхні інтереси;
- мати гуманістичний характер та запобігати конфліктних ситуацій;

- існувати лише в письмовому вигляді [85; 174].

Очевидно, що здійснення змішаного навчання студентів-філологів у закладах вищої освіти передбачає визначення його чіткої мети як прогнозування ідеального результату. У світлі цього відзначимо, що Ю. Бабанський під загальною метою процесу навчання вбачав «всебічний гармонійний розвиток особистості, що передбачає єдність її освіченості, вихованості й загального розвитку» [4, с.128].

Виходячи із загальної мети, процес навчання реалізує три функції:

- освітню (передбачає засвоєння студентами наукових знань, формування в них спеціальних та загальних умінь і навичок);
- виховну (передбачає формування світогляду, моральних, трудових, естетичних, етичних поглядів, переконань особистості, засвоєння нею способів відповідної поведінки та діяльності в суспільстві тощо);
- розвивальну (розвиток мислення, мовлення, пам'яті, творчих здібностей здобувачів) [4, с.128-130].

Усі три функції навчання пов'язані між собою, причому перша з них виступає передумовою другої, є її причиною, а третя – її результатом [там само].

Г. Ткачук теж зазначає, що на початку організації освітнього процесу треба визначити його цільовий компонент. Причому це передбачає усвідомлення здобувачами поставленої мети, пов'язаної з необхідністю оволодіння ними необхідними знаннями, уміннями, навичками тощо [153, с.187].

На думку відомого дослідника Б. Блума, освітні цілі мають бути сформульовані й реалізовані на різних рівнях: знання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу, оцінювання. Виходячи з цього, ціль має бути чітко сформована та мати такий вигляд:

- знати (конкретні факти, методи, процедури, поняття тощо);
- розуміти (правила, принципи);

- інтерпретувати (схеми, явища);
- перетворювати (наприклад, словесний матеріал на іншу форму);
- прогнозувати (майбутні наслідки на основі отриманих даних тощо);
- повторювати (правила, положення, алгоритми тощо);
- висловлювати (судження, оцінки тощо);
- аналізувати (ідеї, неявні передбачення, думки);
- знаходити помилки в логіці міркувань, визначати значущість фактів тощо;
- виділяти основну думку (у тексті, міркуваннях тощо);
- поєднувати ідеї, синтезувати знання для виконання завдань з різних галузей, складати план проведення роботи тощо;
- замінювати в тексті чи розмові неправильне висловлювання на правильне, своєчасно ліквідовувати помилки;
- оцінювати логіку міркування, відповідність висновків і наявних даних;
- підбивати підсумки, висловлювати згоду чи незгоду;
- застосовувати поняття в нових ситуаціях, використовувати теорію в конкретних практичних ситуаціях, демонструвати правильне виконання певної процедури [174, с. 228; 179, с. 14].

На основі вищевикладеного зазначимо, що основною *метою* дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів є забезпечення підвищення їхніх навчальних досягнень під час здійснення цього процесу в закладах вищої освіти. Також підкреслимо, що *концептуально-цільовий блок* авторської дидактичної системи представлено насамперед єдністю мети й зумовлених потребою підвищення навчальних досягнень студентів-філологів завдань, комплексне вирішення яких забезпечує реалізацію мети спроектованої дидактичної системи.

Уточнимо, що ці завдання являють собою локалізовані дидактичні цілі, які реалізують мету навчальної діяльності студентів у певних умовах і

вимагають для свого досягнення використання оптимальних засобів навчання [149; 174]. Зокрема, указану мету дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів конкретизовано в таких відповідних *завданнях*, що передбачають формування у студентів-філологів:

- мотивації здобувачів щодо реалізації змішаного навчання та підвищення власного рівня навчальних досягнень;
- здатності формулювати й досягати поточні цілі в процесі цього навчання;
- визначених у державному освітньому стандарті знань, умінь, компетентностей;
- потрібних для здійснення змішаного навчання знань та вмінь;
- особистісних якостей, необхідних для реалізації змішаного навчання;
- ціннісного ставлення до вказаного навчання.

Як визначено в процесі наукового пошуку, створена дидактична система змішаного навчання студентів-філологів виконує низку таких важливих *функцій*:

- мотиваційно-ціннісну;
- адаптивну;
- ціннісно-орієнтовну;
- інформаційно-аналітичну;
- навчальну;
- прогностичну;
- методичну;
- технологічну;
- рефлексивно-коригувальну.

Розглянемо їх детальніше. Так, мотиваційно-ціннісну функцію варто розглядати з позиції того, що мотив є рушійним фактором активності особистості, який спонукає її виконувати певну діяльність, оволодівати нею,

досягати бажаних результатів. Тому мотиваційно-ціннісна функція дидактичної системи спрямована на формування у здобувачів філологічних спеціальностей відповідних потреб, мотивів, інтересів, цінностей, які забезпечують усвідомлення ними особистісної значущості змішаного навчання й важливості підвищення власного рівня навчальних досягнень у процесі його здійснення.

Суть адаптивної функції цієї системи полягає в тому, що вона забезпечує адаптацію здобувачів до нового типу інформаційного середовища й передбачає підготовку їх до життєдіяльності в цифровому суспільстві. Ціннісно-орієнтовна функція покликана визначити соціально значущі цінності, які мають бути інтеріоризовані студентами-філологами та сформувати в них стійке позитивне ціннісне ставлення до змішаного навчання і його результатів.

Як відомо, для студентів філологічних спеціальностей характерним є вміння володіння «живим словом», зокрема важливим є обмін інформацією вербальним способом. Але змішане навчання передбачає скорочення викладу усної інформації, розлогих пояснень викладача. З огляду на це система змішаного навчання реалізовує подання необхідної поточної навчальної інформації відповідно до психофізіологічних особливостей здобувача. У цьому полягає суть інформаційно-аналітичної функції дидактичної системи.

Навчальна функція цієї системи пов'язана з реалізацією змішаного навчання студентів-філологів на основі забезпечення отримання необхідної оперативної інформації про стан цього процесу та його результати з метою аналізу та визначенням плану подальших дій. Визначення стратегії розвитку дидактичної системи для досягнення визначеної мети, прогнозування особистого професійного розвитку кожного студента, його успішності забезпечує прогностична функція.

Методична функція проявляється у визначенні та впровадженні необхідного навчально-методичного забезпечення реалізації дидактичної

системи змішаного навчання студентів-філологів у вищій школі та передбачає організацію відповідного комбінованого освітнього середовища.

Технологічна функція системи передбачає врахування можливостей сучасних освітніх інформаційно-комунікативних та цифрових технологій та активне їх використання у процесі здійснення змішаного навчання. Варто також відзначити, що рефлексивно-коригувальна функція системи передбачає здійснення моніторингу й самомоніторингу навчальних досягнень студентів засобами змішаного навчання, а також внесення в цей процес необхідних та своєчасних змін. Уточнимо, що всі визначені функції дидактичної системи тісно пов'язані й повністю узгоджуються між собою.

Розроблення зазначеної дидактичної системи передбачає також чітке визначення методологічної бази дослідження. У світлі цього зауважимо, що цю базу насамперед складають обґрунтовані в розділі 2 представленої дисертаційної роботи такі концептуальні підходи до вивчення порушеної проблеми: *системно-синергетичний, компетентнісний, ресурсний, герменевтичний, особистісно-діяльнісний, ергономічний та середовищний*.

Зазначимо, що для забезпечення ефективного функціонування розробленої дидактичної системи слід дотримуватися певних правил. Такими правилами виступають принципи навчання, які, на думку І. Підласого, є «практичними вказівками щодо здійснення процесу навчання» [99, с. 440].

Зокрема, у науковій літературі наголошується, що реалізація кожної дидактичної системи, незалежно від її виду та складу, передбачає дотримання певних принципів навчання. Так, загальнодидактичні принципи, будучи «основними вихідними положеннями якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку тощо» [91; 157], впливають з об'єктивних педагогічних закономірностей і законів навчання та визначаються цілями й завданнями цього процесу.

Водночас І. Підласий привертає увагу тому факту, що з часом «деякі принципи втрачають своє значення і сходять з педагогічної сцени» [99, с. 444],

а тому «відбувається перебудова змісту принципів, які зберегли своє значення в нових умовах, поява нових принципів, у яких відображаються вимоги суспільства до навчання» [там само].

Т. Щебликіна також зазначає, що основними джерелами для формулювання принципів у галузі освіти є педагогічна теорія та «науково осмислені й узагальнені прогресивні розробки педагогів» [174, с. 230]. Як підкреслює авторка, дидактичні принципи, з одного боку, мають об'єктивний характер, тобто відповідають основним закономірностям, а з іншого – суб'єктивний характер, оскільки повнота їх усвідомлення й дотримання в різних практиках значною мірою відрізняється [там само].

Очевидно, що в процесі змішаного навчання студентів-філологів важливо враховувати всю систему традиційних загальнодидактичних принципів. Зокрема, аналіз наукової педагогічної літератури дозволив зробити висновок, що визначені вченими загальні традиційні принципи навчання перетинаються та доповнюють один одного. Так, можна виділити такі основні дидактичні принципи навчання (вихідні положення, правила), які складають цілісну сукупність та становлять цінність для розробленої дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів у закладах вищої освіти:

- цілісності, системності та послідовності (вимагає опанування студентами визначених знань, умінь та навичок у певному порядку, логічне поєднання кожного з них з рештою елементів, забезпечення системності в оволодінні ними та послідовність педагогічно доцільних дій для кожної навчальної ситуації);
- доступності (вимагає орієнтацію процесу змішаного навчання на рівень реальних освітніх можливостей здобувачів, своєчасного усунення в них інтелектуального, фізичного й морального напруження, що негативно впливає на фізичний і психологічний стан особистості);
- індивідуалізації (передбачає урахування індивідуальних особливостей студентів);

- наочності (забезпечує застосування в навчальному процесі різноманітних ілюстрацій, демонстрацій тощо, реалізації лабораторно-практичних робіт);
- міцності засвоєння знань (вимагає досягнення стійкості освітнього, виховного й розвивального ефекту змішаного навчання, забезпечення дієвості засвоєних студентами знань, умінь, навичок і способів поведінки);
- науковості (спирається на закономірний зв'язок між науковою інформацією й навчальним матеріалом з різних дисциплін та передбачає розкриття об'єктивності наукових фактів, понять, законів, теорій відповідної галузі науки, висвітлення сучасних досягнень і перспектив у різних галузях життєдіяльності суспільства);
- поєднання різних методів (вимагає використання різноманітних методів змішаного навчання);
- створення необхідних умов для навчання студентів (зумовлює необхідність розбудови сприятливих для змішаного навчання здобувачів морально-психологічних умов відповідно до вимог педагогічної етики) [4, с. 165-172].

У дослідженні в пригоді також стали наукові розвідки С. Доценко, яка виокремлює у своїй розробленій авторській дидактичній системі розвитку творчих здібностей здобувачів навчання такі загальні принципи навчання та характеризує їх:

- наступності й перспективності (урахування внутрішньо-предметних зв'язків в освітньому процесі, що вимагає від викладача орієнтуватися не тільки на попередній етап здійснення цього процесу, а й на ті знання, уміння, навички, які отримують здобувачі під час вивчення інших освітніх компонентів);
- системності й послідовності (системність передбачає дотримання учасниками освітнього процесу певного порядку під час розгляду та вивчення фактів, забезпечення поступового, систематичного й системного оволодіння

студентами основними поняттями й положеннями курсу; послідовність означає, що навчання здійснюється за чіткими правилами, а саме: від простого до складного; від відомого до невідомого; від легкого до важкого; від уявлення до понять; від знання до вміння; від уміння до навички. При цьому успішна реалізація зазначеного дидактичного принципу багато в чому залежить від того, яке значення надається викладачам міжпредметним зв'язкам, чи дотримується ними наступність при вивченні окремих тем і навчальних дисциплін);

- фузійонізму (ефективність процесу навчання студентів досягається лише тоді, коли подача матеріалу відбувається в оптимальний час та в оптимальному місці);

- прикладної спрямованості (передбачає дотримання практичної спрямованості процесу навчання студентів та сприяє підвищенню якості підготовки висококваліфікованих фахівців, готових до діяльності в нових соціокультурних умовах, здатних приймати оригінальні й адекватні до ситуації рішення, бачити перспективи та планувати стратегії й тактики власної поведінки);

- новизни (навчання має відрізнятися новизною через постійне оновлення елементів цього процесу: змісту, організації діяльності, обставин, ситуацій спілкування та форм навчання тощо);

- наочності (ефективність використання засобів наочності в освітньому процесі досягається за певних умов і залежить від змісту посібників, від правильного поєднання в цьому процесі різних джерел інформації, тому раціональне, педагогічно обґрунтоване застосування наочності сприяє органічному поєднанню чуттєвого й раціонального в процесі навчання);

- співтворчості (чим яскравіше проявляються творчі функції, тим продуктивнішим стає процес спільної діяльності учасників освітнього

процесу, який спрямований на оновлення як змісту освіти, так і його технологічної бази) [38, с. 260-269].

Значущий інтерес представляють для нашого дослідження наукові розвідки О. Мокрогуза. Оскільки змішане навчання передбачає подачу інформації та обмін нею за допомогою мультимедійних засобів, які включають у себе інформаційні й комунікативні технології, доцільно схарактеризувати принципи навчання, на яких вони базуються. Зокрема, О. Мокрогуз виділяє такі дидактичні принципи використання мультимедійних засобів в освітньому процесі:

- науковості (забезпечення збагачення навчального матеріалу фундаментальними положеннями сучасної науки на основі врахування природи інформаційних технологій навчання, а також їх активного використання, наприклад комп'ютерної анімації, що сприяє формуванню наукових понять);
- свідомого ставлення до навчання (усвідомленість усіма учасниками освітнього процесу його цілей і завдань та їх реалізація за допомогою використання різних технологічних можливостей, наприклад PowerPoint);
- творчої активності (добір різноманітних пізнавальних, самостійних, творчих, проблемних та пошукових завдань);
- доступності з урахуванням вікових особливостей студентів (передбачає перехід від принципу загальної доступності до принципу індивідуальної доступності навчання для кожного студента, причому викладач має постійно надавати йому допомогу, контролювати й мотивувати його);
- складності навчального потоку інформації (організація зворотного зв'язку, обрання кожним студентом власного, оптимального для нього темпу навчання);

- наочності (забезпечення розкриття суттєвих зв'язків об'єкта, візуалізація тих знань, які потребують від здобувачів вищих ступенів абстракції);
- систематичності й послідовності (організація подачі студентам нового навчального матеріалу й забезпечення його засвоєння ними за допомогою використання відповідних програм и системних дій усіх учасників освітнього процесу);
- комунікації або когнітивності комунікації (організація діалогу між комп'ютером та здобувачем, що містить повідомлення, підказки, довідки, уточнення тощо) [82, с. 37-39].

У пригоді стали напрацювання Р. Шанка, який вивчав проблему використання мультимедійних засобів та інструментів у навчанні онлайн [184; 185].

Як з'ясовано, окреме важливе місце в організації змішаного навчання, а саме у створенні освітнього середовища посідає педагогічний дизайн. За визначенням О. Мокрогуза, педагогічний дизайн – це «галузь, у межах якої пропонуються конкретні педагогічні дії для досягнення бажаних освітніх результатів; процес прийняття викладачем рішень про найкращі педагогічні методи для здійснення бажаних змін у знаннях і навичках студентів з урахуванням конкретного змісту курсу і цільової аудиторії» [82, с. 61].

У науковій літературі також зазначається, що педагогічний дизайн можна сприймати як цілісний аналіз потреб суб'єктів навчання й розроблення комплексу способів трансляції їм знань для задоволення цих потреб [82, с. 62]. Отже, педагогічний дизайн виступає своєрідним інструментом, який забезпечує підвищення ефективності й результативності процесу навчання студентів.

Оскільки педагогічний дизайн в основі містить використання інформаційних технологій в освітньому процесу, доцільно визначити

принципи навчання, на яких він ґрунтується. У світлі цього викликає інтерес такі визначені О. Мокрогузом принципи навчання:

- індивідуалізації (урахування психофізіологічних особливостей здобувача для уникнення його інформаційного перенавантаження);
- мультимедійного подання інформації (урахування при використанні комп'ютера індивідуальних особливостей студента щодо сприйняття інформації);
- системності (необхідність структурування й систематизації навчального матеріалу, активне використання гіпертекстового плану презентацій, виділення дефініцій у текстах);
- мінімізації (поєднання лаконічності й поміркованого оформлення матеріалу для досягнення нейтрального стилю його оформлення);
- естетичності (відповідність організації процесу навчання студентів визначеним вимогам естетики, гармонійності, композиційної грамотності, колірній гамі, що сприятиме ефективному здійсненню цього процесу);
- інтерактивності (забезпечення активної участі здобувачів в освітньому процесі, зокрема виконання ними активних дій у навчанні) [82, с. 61-62].

Як визначено в дослідженні, у процесі змішаного навчання студентів слід керуватися не тільки загальнодидактичними, але і специфічними принципами навчання цього виду. Уточнимо, що специфічні принципи змішаного навчання – це основні вихідні вимоги до організації саме цього виду навчання студентів [154, с. 204].

У світлі цього в дослідженні на основі аналізу й узагальнення науково-педагогічної літератури щодо здійснення змішаного навчання було виокремлено найпоширеніші специфічні принципи його реалізації. Як з'ясовано, учені (В. Андрієвська, А. Афанасьєв, М. Афанасьєва, М. Бондарев, Н. Житеньова, О. Коротун, І. Костікова, А. Лісецький, М. Медведєва,

О. Мокрогуз, Л.Пєскова, С. Процька, В. Рудніцький, А. Трач, Г. Ткачук та ін.) виокремлюють такі специфічні принципи:

- орієнтації на хмарні сервіси, активне використання ІКТ – урахування розширення можливостей хмарних сервісів і використання їх для організації змішаного навчання;
- інтерактивності – комунікативна взаємодія викладачів зі студентами відбувається за допомогою комп’ютерно-орієнтованих засобів спілкування, обміну інформацією;
- лаконічності (або мінімізації) – подання навчального контенту змістовно, компактно, зрозуміло, яскраво, доступно із врахуванням запитів сучасних здобувачів. Створений навчальний контент має бути конкретним, без другорядного і випадкового, чітким та інформативно насиченим;
- структурності – навчальний контент, у якому логічно пов’язані всі смислові елементи матеріалу, що забезпечує краще сприйняття та запам’ятовування, аналіз та відтворення;
- стадійності – подання продуманої інформації в чіткій послідовності для забезпечення ефективності освітнього процесу, що значно полегшує його організацію та здійснення;
- естетичності – організація візуального контенту, створення інтерактивного навчального середовища, що забезпечує комфортний психологічний та емоційний стан здобувача освіти, відбір та застосування відповідних засобів навчання, які сприятимуть розвитку естетичних почуттів та смаків особистості;
- впливу на максимальну кількість органів чуттів – організація змішаного навчання студентів передбачає залучення всіх органів чуттів, оскільки емоційний складник є важливим для успішного оволодіння системою знань та формування компетентностей;
- гнучкості – здійснення навчання у зручний час, у довільному місці, у будь-якому зручному темпі;

- відповідності технологіям навчання – використання як традиційних, так і сучасних комп'ютерно-орієнтованих форм організації, методів, засобів, технологій навчання;
- відкритості навчального процесу й автономності – взаємодія зі здобувачами освіти може відбуватися на відстані, тобто віддалено, що сприяє розвитку в них умінь здійснення дистанційної навчальної діяльності;
- адаптивності – пристосування процесу змішаного навчання здобувачів відповідно до їхніх пізнавальних особливостей, потреб, можливостей, що забезпечує оптимальний рівень інтелектуального розвитку кожної особистості;
- інноваційності – урахування сучасних досягнень науки, техніки, технологій, зростаючого технічного прогресу та використання прогресивних інноваційних освітніх засобів;
- оптимального розподілення навчальної діяльності в межах аудиторного та самостійного онлайн-навчання – педагогічно доцільний розподіл елементів навчання між аудиторною, дистанційною й, зокрема, самостійною роботою студентів відповідно до завдань та цілей навчального курсу;
- забезпеченості автономної навчальної роботи студента – він сам керує процесом власного навчання (шукає, обробляє, обдумує, інтерпретує інформацію) та несе відповідальність за його результат;
- відповідності змістовного та інструментального аспектів змішаного навчання – поєднання сучасних наукових та професійних знань, вирішення особистих завдань, які сприяють розвитку майбутнього фахівця. Інструментальний аспект передбачає реалізацію процесу змішаного навчання студентів із застосуванням технологій дистанційного навчання;
- елективності навчання – введення елементів асинхронного навчання здобувачів. Їм надається право вибору змісту, форм, методів, джерел, засобів, місця навчання;

- орієнтації на освітні медіа-ресурси – ефективне поєднання формальної освіти з онлайн-навчанням, що сприяє виробленню здатності студентів здійснювати самоосвіту впродовж усього життя, формуванню в них навичок критичного оцінювання медіа-ресурсів, представлених у мережі Інтернет, здійснення їх відбору для власної медіатеки з подальшим використанням у власній професійній діяльності;
- опори на педагогічний і дослідницький інструментарій персональних ІТ-пристроїв – визнання потужності сучасних персональних ІТ-пристроїв та їх доцільності використання у процесі навчання як ефективних і доступних інструментів навчально-пізнавальної й дослідницької діяльності;
- особистісно-опосередкованої взаємодії – живе спілкування, що забезпечує контроль динаміки зміни потреб здобувача та траєкторії його розвитку, проведення експертизи креативних результатів навчальної діяльності, вирішення нестандартних ситуацій, сприяння розвитку творчих, комунікативних, рефлексивних здібностей особистості;
- поєднання різних видів спілкування – здійснення комунікацій у формі відеоконференції, через електронну пошту, чат тощо, що сприяє подоланню психологічних бар'єрів у всіх учасників педагогічної взаємодії;
- мобільності – надання освітніх послуг через наповнення навчальних програм;
- стартових знань – наявність початкової інформаційно-технологічної підготовленості студентів та технічне забезпечення освітнього процесу;
- ідентифікації – контроль самостійності навчання здобувачів за допомогою як очної взаємодії, так і відеоконференцзв'язку;
- регламентації навчання – наявність контролю та планування, окреслення рамок навчання студентів;
- сумісної діяльності викладача-фасилітатора та студентів – планування, реалізація, оцінювання та корекція освітнього процесу;
- пріоритетності самостійного навчання – основним видом навчальної

діяльності в організації змішаного навчання є самостійна робота студента;

- відповідності навчання реальним умовам – передбачення закладом освіти достатньої кількості годин для змішаного навчання й самостійної роботи здобувачів [2; 3; 13; 42; 43; 44; 55; 58; 64; 66; 69; 73; 78; 79; 82; 110; 112; 114; 116; 119; 154].

У дослідженні в пригоді також стали наукові доробки вчених (Ю. Богачков, В. Биков, О. Пінчук, А. Манако, О. Вольневич, В. Царенко, П. Ухань, І. Мушка та ін.), які визначили такі основні принципи змішаного навчання студентів:

- свободи вибору здобувачів (вільний вибір студентами закладу вищої освіти, рівня освіти, спеціальності, навчальної програми, інформаційних ресурсів тощо);
- свободи вибору викладачів (вибір рівня навантаження, форм, методів навчання, змісту та обсягу подачі навчального матеріалу тощо);
- гнучкості (гнучкість у виборі методів, засобів, форм, технологій, формування індивідуальних планів, програм, пропорцій часу, відведеного на вивчення та засвоєння студентами матеріалу в онлайн та офлайн режимах);
- інваріативності навчання (можливість використання всіма учасниками освітнього процесу уніфікованих засобів навчання, технологій, навчально-методичних комплексів);
- незалежності навчання в часі (передбачає попереднє узгодження навчальних комунікацій, які відбуваються в синхронному та асинхронному режимах);
- екстериторіальності навчання (процес навчання не залежить від географічної віддаленості учасників, а також є можливість суміщення різних видів діяльності здобувачів, зокрема без відриву від виробництва тощо);
- еквівалентності документів про освіту (визнання на міжнародному ринку освітніх послуг);

- стартового рівня знань (передбачає наявності у викладачів та здобувачів певних інформаційно-цифрових навичок, цифрової культури тощо, а при їх відсутності забезпечення попереднього навчання для оволодіння стартовим рівнем знань);
- гуманізації (поглиблення спрямованості навчання на людину, забезпечення комфортних умов для отримання освіти, дотримання етичних норм тощо);
- інтернаціоналізації (забезпечує можливість надання освітніх послуг здобувачам інших держав);
- пріоритетності педагогічного підходу (створення дидактичних систем, розробка теоретичних концепцій, вибір педагогічних технологій, використання інтерактивних методів і форм, мультимедійних засобів тощо);
- досконалості побудови освітнього середовища (створення освітнього середовища відповідно до індивідуальних потреб здобувачів із урахуванням сучасних технологічних досягнень);
- економічної привабливості (економічна спроможність отримання освітніх послуг);
- маркетингу освітніх послуг (задоволення перспективних потреб ринку освітніх послуг) [92; 93; 102].

У списку специфічних принципів змішаного навчання студентів вказаними авторами були названі також такі: принципи несуперечності, легітимності, престижності, системності й розвитку, мобільності, рівного доступу до освітніх систем, надання якісної освіти, формування структури та реалізації освітніх послуг тощо [там само]. Слід констатувати, що всі визначені принципи вказаного виду навчання студентів відповідають сучасній освітній парадигмі.

Під час проведення дослідження значний інтерес викликали також специфічні принципи змішаного навчання, які запропонував Ю. Капустін. Зокрема, розробляючи систему змішаного навчання для студентів технічних

спеціальностей, засновану на поєднанні традиційного та дистанційного навчання, науковець запропонував дотримуватись таких принципів: модульності; вибору траєкторії навчання; актуалізації змісту навчання; підвищення мотивації навчання; адаптивності та гнучкості навчання; синтезу педагогічних, управлінських і технологічних рішень; динамічної відповідності навчальної діяльності викладача й навчально-пізнавальної діяльності студента; орієнтації змісту навчання на реальні завдання виробництва; концентрованої організації змісту і видів навчальної діяльності студентів; інтерактивності засобів навчання; множинності способів взаємодії суб'єктів освітнього процесу; різноманіття форм навчання (індивідуальні та групові, реальні й віртуальні) [53, с.14; 58].

Зазначимо, що в дослідженні в пригоді також стали погляди В. Кухаренка щодо визначення інших специфічних принципів змішаного навчання, які мають високу значущість для нашого дослідження.

Як встановлено, В. Кухаренко, аналізуючи принципи змішаного навчання, оригінально та водночас ґрунтовно підходить щодо їх визначення. Зокрема, учений важливим фактом вважає те, як здійснюється спосіб доставки навчального матеріалу від викладачів до студентів. У контексті цього автор наголошує на важливості правильності вибору соціальних сервісів при мінімально можливих витратах, постановці чітких цілей діяльності, ретельному аналізі всіх тонкощів системи навчального проєктування [145, с. 53].

За В. Кухаренком, наступним принципом є підтримка персональних стилів навчання, що ототожнюється з принципом врахування індивідуальних особливостей здобувачів. Як стверджує автор, змішане навчання дозволяє використовувати всі сильні та враховувати слабкі сторони кожного здобувача для досягнення поставлених освітніх цілей. За переконанням науковця, основна ефективна стратегія змішаного навчання – «точно у строк», при цьому

на першому місці при розробці онлайн-середовища має бути взаємодія викладача зі здобувачами [145, с. 53-54].

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що деякі визначені вченими принципи змішаного навчання студентів тісно перетинаються із загальними дидактичними принципами. Тому деякою мірою ми не поділяємо думку дослідників про те, що всі ці принципи є специфічними та характерними саме для змішаного навчання.

Підсумуємо, що на основі вивчення, аналізу й узагальнення наукової педагогічної літератури було виокремлено такі специфічні принципи змішаного навчання студентів-філологів, які покладено в основу розробленої дидактичної системи:

- інтерактивності (викладач організовує за допомогою різних методів та засобів навчання інтерактивне середовище, що сприяє кращому сприйняттю та засвоєнню навчального матеріалу. Створення такого середовища забезпечує активність здобувачів та прояв ними позитивного ставлення до навчальної дисципліни та до інформації, що подається);
- гнучкості й адаптованості (виконання навчальних завдань в оптимальному для студента темпі, у зручний час, у будь-якому місці. Причому здобувач заздалегідь складає найкращий для себе графік виконання цих завдань та вивчення матеріалу відповідно до своїх потреб та можливостей, що забезпечує успішну адаптацію особи до змішаного навчання);
- професійного спрямування (набуття студентами-філологами відповідних професійних компетентностей, що забезпечить орієнтацію змісту навчального матеріалу на способи його здійснення та на результат);
- структурності (створення навчального контенту, який має логічно поєднувати всі його смислові складові);
- забезпечення дієвого прямого та зворотного зв'язку (створення майданчиків зворотного зв'язку, що є важливою та необхідною складовою змішаного навчання. Від умілої організації викладачем комунікації зі

здобувачами за допомогою різноманітних форм та засобів, зокрема, форумів, відеоконференцій, чатів, блогів, електронної пошти, повідомлень, групових та індивідуальних дзвінків тощо та надання тим самим інформаційної допомоги, залежить психологічний та емоційний стан здобувача, його комфорт та захищеність. Також в організації змішаного навчання є необхідним забезпечення так званого «трикутника комунікації», тобто викладач – здобувач – комп'ютер);

- орієнтація на хмарні сервіси, активне використання ІКТ у процесі навчання (урахування поточного стану розвиненості ІКТ та цифрових технологій в освіті, оскільки стрімкість та інтенсивність оновлення технологій надає можливість раціонально використовувати всі можливості освітніх платформ, цифрових сервісів, хмарних технологій у створенні освітнього середовища та навчального контенту);

- спільної діяльності викладача-фасилітатора (викладача-тьютера) та студентів (зміна ролі викладача, який організовує, спрямовує контролює діяльність студентів як рівноправних учасників процесу змішаного навчання, які несуть відповідальність за результат своєї роботи та мають обирати оптимальні шляхи досягнення поставлених цілей навчання. Цей принцип передбачає також зміну ролі здобувача, який проявляє себе в ролі інструктора, експерта, організатора тощо).

Зазначимо, що схарактеризований блок відіграє важливу роль у подальшій розробці дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів та спонукає до виділення її наступних складників.

4.2.2 Змістовно-технологічний блок

Як визначено в процесі проведення наукових розвідок, *змістовно-технологічний блок* відбиває структурні компоненти навчальних досягнень студентів філологічних спеціальностей, етапи здійснення змішаного навчання,

а також організаційно-дидактичні умови здійснення цього процесу та відповідний дидактичний інструментарій.

Зокрема, для уточнення змістового наповнення структурних компонентів навчальних досягнень студентів філологічних спеціальностей було уважно проаналізовано Стандарти вищої освіти галузь знань 03 Гуманітарні науки спеціальності 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти [142; 143]. Як з'ясовано, у Стандарті вищої освіти галузь знань 03 Гуманітарні науки спеціальності 035 «Філологія» другого (магістерського) рівнів вищої освіти основною метою навчання здобувачів вищої філологічної освіти визначено «підготовку фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі філології, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов, а саме в діяльності, пов'язаній з аналізом, творенням (зокрема перекладом) і оцінюванням письмових та усних текстів різних жанрів і стилів, організацією успішної комунікації різними мовами» [142, с.5].

Об'єктами вивчення та професійної діяльності фахівця філології є мови, які визначаються в теоретичному, практичному, синхронному, діяхронному, діалектологічному, стилістичному, соціокультурному та інших аспектах; література й усна народна творчість; жанрово-стильові різновиди текстів; переклад; міжособистісна, міжкультурна та масова комунікація в усній і письмовій формах. Зазначимо, що теоретичний зміст обраної предметної галузі становить система базових наукових теорій, концепцій, принципів, категорій, методів і понять філології [141, с. 5].

У вищевказаному блоці представлено такі структурні компоненти навчальних досягнень студентів-філологів: *мотиваційно-цільовий, когнітивно-процесуальний та особистісно-ціннісний*. Під час проведення дослідження визначено таке їх змістове наповнення:

- мотиваційно-цільовий компонент – сформованість у студентів-філологів мотивів щодо реалізації змішаного навчання та підвищення власного

рівня навчальних досягнень, здатності формулювати й досягати поточні цілі в процесі змішаного навчання;

- когнітивно-процесуальний компонент – засвоєння здобувачами визначених у Державному освітньому стандарті знань, умінь, компетентностей, а також потрібних для онлайн навчання знань та вмінь;

- особистісно-ціннісний компонент – сформованість необхідних для змішаного навчання особистісних якостей: наполегливості, уважності, емоційності, стійкості, самостійності, рефлексивності, комунікабельності, а також ціннісного ставлення до змішаного навчання та його результатів.

Зауважимо, що змістовно-технологічний блок передбачає також визначення й узгодження компонентів навчальних досягнень здобувачів, упорядкування дій системи, реалізації послідовності етапів здійснення змішаного навчання й визначення їх змісту, виявлення та створення відповідних організаційно-дидактичних умов, які забезпечують ефективність цього процесу та успішне досягнення його запланованого результату, а також відбір необхідного дидактичного інструментарію.

Уточнимо, що «технологія» (techne – майстерність, мистецтво і logos – наука, вчення у перекладі з грецької) у буквальному перекладі означає «вчення про майстерність» [96, с. 330], сукупність прийомів і способів отримання, обробки та опрацювання сировини, матеріалів [62, с. 149]. Оскільки вказане поняття дотепер є досить дискусійним щодо визначення, це зумовило появу цілої «мозаїки» різнотипних його тлумачень [9; 72; 107; 149].

Зокрема, С. Пальчевський зазначає, що поняття «технологія» через «свою всезагальність отримало низку суттєвих уточнень» [96, с. 331]. Наприклад, у широкому розумінні технологія – це систематичний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання, засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти [там само].

У науковій літературі також зазначається, що технологію можна сприймати як сукупність прийомів, які застосовуються в будь-якій справі, мистецтві [6; 37; 88; 94;99; 101; 108; 122].

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо освітню технологію як різновид педагогічної технології. Зокрема, О. Пехота, висловлюючи свої погляди щодо розкриття суті педагогічної технології, наводить різні її визначення. Як визначила дослідниця, під зазначеною технологією вчені розуміють: «удосконалення, застосування й оцінювання систем, способів і засобів для поліпшення процесу засвоєння знань», «додаток до наукового знання про засвоєння й умови засвоєння навчального матеріалу для поліпшення ефективності і корисності навчання і практичної підготовки», «система дій з планування, забезпечення й оцінювання всього процесу навчання, обумовлена специфічною метою, заснована на дослідженнях процесу засвоєння знань і комунікації, а також використання людських і матеріальних ресурсів для досягнення ефективнішого навчання» [94, с.21].

Ми поділяємо погляди О. Пехоти та К. Селевко в тому, що педагогічна технологія досліджує найраціональніші шляхи навчання та характеризує цілісний освітній процес з його метою, змістом, методами навчання, а також має таку структуру: концептуальна основа, змістова частина навчання (мета навчання, зміст навчального матеріалу), процесуальна частина – технологічний процес (організація навчання: його методи і форми, діяльність викладача з керування процесом засвоєння *студентами навчального матеріалу*, діагностика перебігу й результатів вказаного процесу [94; 123].

І. Довгопол та Т. Івкова розглядають поняття «педагогічна технологія» у трьох аспектах: науковому, процесуально-описовому та процесуально-дієвому, а також узагальнюють, що педагогічна технологія застосовується як засіб ефективної організації процесу навчання [37, с. 45].

Для більш чіткого розуміння суті поняття «педагогічна технологія» представимо ще декілька його визначень науковцями. Так Б. Ліхачов під

педагогічною технологією вбачав сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають соціальний набір та компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів та є інструментарієм педагогічного процесу [37; 94; 96]. В. Беспалько зазначав, що педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу [9; 37]. На думку М. Кларіна, педагогічна технологія – системна сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, які використовуються для досягнення мети [37, с. 45].

А. Колеченко стверджує, що «педагогічна технологія – це не просто дослідження в галузі використання технічних засобів навчання чи комп'ютерів, це дослідження з метою виявлення принципів та розробки прийомів оптимізації навчального процесу шляхом аналізу факторів, які дозволяють підвищити навчальну ефективність шляхом побудови та застосування прийомів та матеріалів, а також оцінкою застосованих методів» [62, с.149]. У більш вузькому розумінні А. Колеченко під педагогічною технологією вбачав набір операцій з конструювання, формування та контролю знань, умінь, навичок у відповідності з поставленими цілями [там само].

Як встановлено в дослідженні, науковцями виокремлено різні складники та характерні властивості педагогічної технології. Зокрема, у науковій літературі підкреслюється, що від правильно побудованих складових значною мірою залежить загальна успішність її функціонування [37, с. 46]. У світлі цього доцільно проаналізувати, які обов'язкові структурні компоненти педагогічної технології виділяють різні вчені.

Так, нам імпонують думки І. Довгопол та Т. Івкової про те, що технологія відповідає на питання: як найкращим способом досягти мети навчання, забезпечити управління цим процесом [37, с. 46]. У світлі цього авторки вважають, що основною вимогою до педагогічної технології є наявність у ній таких обов'язкових двох компонентів:

- змістового (з концептуальною, діагностичною, дидактичною складовою);
- процесуального (реалізація на практиці спланованого процесу навчання через безпосередню організацію діяльності здобувачів та управління процесом навчання) [37, с. 46].

Значну цінність для нашого дослідження мали також наукові розвідки І. Прокопенка та В. Євдокимова, які визначили таку структуру педагогічної технології:

- концептуальна частина (для розуміння);
- змістова частина (цілі, зміст);
- процесуальна частина (організація процесу);
- програмно-методичне забезпечення освітнього процесу [108, с. 12].

Указані автори також зазначили, що специфічними рисами педагогічної технології є такі:

- навчальний процес має гарантувати реальне досягнення поставленої мети;
- коригування цього процесу може відбуватися на кожному етапі;
- наявність оперативного зворотного зв'язку [108, с. 14].

Як з'ясовано, у науковій літературі виділено такі характерні ознаки педагогічної технології:

- обов'язкове забезпечення мотивації діяльності здобувачів;
- наявність логіки, дотримання послідовності дій;
- подача змісту матеріалу у вигляді навчальних завдань різного рівня технологічності;
- забезпечення високого рівня навченості й вихованості суб'єктів навчання;
- урахування психологічних особливостей здобувачів;
- наявність різних засобів і способів отримання ними інформації;

- розвиток творчої активності всіх учасників педагогічного процесу [108, с. 14].

У процесі наукових розвідок у пригоді стали авторські доробки Б. Кирєєва, який запропонував використовувати певний алгоритм уведення змішаного навчання в заклади вищої освіти, що включає два етапи [56, с. 44- 45]. Так, на *I етапу* передбачалося:

- 1) визначення мети впровадження технології змішаного навчання;
- 2) складання програми навчання, де чітко відображений розподіл матеріалу для очного та онлайн-навчання;
- 3) установлення часових меж для вивчення студентами кожної теми та розробка відповідного навчально-методичного матеріалу (відеолекції, навчальний контент, методичні рекомендації, інструкції, мультимедіа-презентації, тестові завдання тощо) [там само].

За Б. Кирєєвим, *II етап* реалізації розробленого алгоритма забезпечує:

- 1) вибір платформи для дистанційного навчання (заклад вищої освіти може пропонувати єдину платформу Moodle, Teams, Uran тощо;
- 2) розробка чітких правил для викладачів (освоєння онлайн-платформи, користування інтерактивними технологіями) та студентів (підготовка до аудиторних занять в онлайн-режимі, відвідування очних занять, складання тестового контролю тощо) [56, с. 44].

З урахуванням наведених вище порад фахівців зроблено висновок про те, що процес здійснення змішаного навчання студентів-філологів має відбуватися за такими етапами:

- організаційно-мотиваційний;
- дієво-процесуальний;
- контрольнo-коригувальний.

Як визначено в дослідженні, на першому (організаційно-мотиваційному) його етапі передбачено обрання оптимального дидактичного інструментарію, розроблення відповідних навчальних та методичних матеріалів; розвиток у

студентів-філологів мотивів та ціннісного ставлення до змішаного навчання й власних навчальних досягнень. Другий (дієво-процесуальний) етап змішаного навчання здобувачів спрямований на формування в них визначених знань, умінь, компетентностей, особистісних якостей. На третьому (контрольно-коригувальному) етапі відбувається діагностика стану освітнього процесу та навчальних досягнень студентів-філологів, за необхідності внесення в цей процес відповідних змін.

Зауважимо, що в попередньому підрозділі дисертації визначено: будь-яка педагогічна система може успішно функціонувати лише за дотримання відповідних педагогічних умов, різновидом яких психолого-педагогічні, організаційно-дидактичні тощо. Причому виявлення цих конкретних умов залежить від сукупності зовнішніх і внутрішніх обставин, які значною мірою зумовлюють ефективність перебігу освітнього процесу та можливість досягнення його очікуваних результатів.

Проаналізувавши наукову педагогічну літературу, стверджуємо, що поняття «педагогічні умови» є досить складним і багатозначним. Так, Ю. Бабанський під педагогічними умовами розумів педагогічні обставини, які або сприяють, або протидіють проявам певних педагогічних закономірностей, [4, с. 80].

Дещо іншої думки дотримується О. Дурманенко, яка розглядає педагогічні умови як особливості організації освітнього процесу, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості студента, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення [39].

Науковці Н. Пархоменко, Р. Сережнікова, Л. Яковицька під педагогічними умовами вбачають сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів, що забезпечують підвищення ефективності освітнього процесу й успішне вирішення поставлених педагогічних завдань [125, с. 40]. М. Медведєва педагогічні умови визначає як комплекс заходів, спрямованих на досягнення поставлених цілей, які

взаємодіють та взаємодоповнюють один одного, що перешкоджає проникненню до їхнього складу раптових та епізодичних, які не сприятимуть забезпеченню бажаної ефективності [79, с 116].

У пригоді також стали наукові розвідки Г. Ткачук щодо виокремлення різних підходів до визначення педагогічних умов. Так, відповідно до першого підходу, педагогічні умови розглядаються як сукупність певних заходів педагогічної дії й можливостей матеріально-просторового середовища [154, с. 195]. Із такого ракурсу вчені пропонують такі визначення педагогічних умов: сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечує досягнення успішного результату [154; 158]; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань [86; 154]; сукупність заходів (об'єктивних можливостей) педагогічного процесу [154; 176]; система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [47; 154]; чинники, які впливають на процес досягнення мети [154; 155]. Щодо другого виділеного Г. Ткачук підходу, то, педагогічні умови сприймаються як компоненти проєктування та конструювання педагогічної системи, що підтверджується наявністю таких визначень: сукупність різнопланових факторів (компонентів), необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни певної освітньої системи [154; 175]; змістова характеристика одного з компонентів педагогічної системи, що може виступати змістом, формами, засобами навчання [45; 154]; компонент педагогічної системи, що відображає сукупність внутрішніх і зовнішніх елементів, які забезпечують її ефективне функціонування і подальший розвиток [49; 154]. Пропонуючи авторське трактування зазначеного поняття, Г. Ткачук зазначає, що педагогічними умовами є організаційні форми, зміст освіти, методи та засоби навчання, а також інші складові педагогічного

процесу [154, с. 195]. Авторка також наголошує, що всі організаційно-педагогічні умови виступають як одне ціле, як сукупність її рівноправних частин.

Для визначення педагогічних умов, що підвищують ефективність змішаного навчання студентів, у пригоді також стали наукові доробки М. Медведєвої, в яких вона окреслила такі педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах змішаного навчання:

- створення інтегрованого освітнього середовища на основі змішаного навчання;
- готовність майбутніх освітян до самоосвіти як обов'язкового елементу змішаної моделі навчання;
- формування у здобувачів здатності до здійснення дистанційної взаємодії [79, с. 117].

У контексті дослідження вважаємо за необхідне висловити свою точку зору щодо визначення суті організаційно-дидактичних умов, що забезпечують ефективність процесу змішаного навчання студентів-філологів. Так, зроблено висновок, що ці умови являють собою сукупність певних взаємопов'язаних заходів, які забезпечують оптимальну організацію цього процесу з метою досягнення поставленої мети й отримання бажаних результатів.

Зокрема, з метою з'ясування цих організаційно-дидактичних умов було опрацьовано наукові праці вчених, які вивчали суміжні з обраною нами проблеми. Як встановлено, Г. Ткачук, ураховуючи основні фактори та чинники, які впливають на успішну реалізацію змішаного навчання, виокремила такі умови:

- забезпечення вирішення завдань із технічним, програмним, навчально-методичним, кадровим, нормативно-правовим наповненням, удосконалення електронних, дистанційних, мобільних засобів навчання;
- формування відповідної готовності учасників освітнього процесу до реалізації змішаного навчання (стосовно педагогічних працівників –

створення можливостей щодо підвищення їхньої кваліфікації в галузі змішаного навчання, ефективного використання ІКТ, здійснення онлайн-навчання, у студентів – формування позитивного ставлення до впровадження нових технологій, побудови навчального процесу у змішаному форматі, уміння використовувати сучасні технічні засоби навчання) [154, с. 259-260].

Значний інтерес для дослідження представляли також визначені Ю. Капустіним організаційно-педагогічні умови реалізації змішаного навчання студентів університетів технічного профілю, які передбачають забезпечення:

- структурного підходу до змісту навчального матеріалу;
- технологічної та змістової гнучкості освітнього процесу (здатність усіх його учасників швидко адаптуватися до науково-технічних та соціально-економічних змін);
- створення моделі логічної семантики;
- безперервної перепідготовки педагогічних кадрів;
- комплексне застосування комп'ютерної техніки, глобальних мереж телекомунікацій, електронних експертних систем;
- структурування етапів підготовки спеціалістів за принципом «завершена частина», кожна з яких має самостійне значення;
- використання єдиних для очного й дистанційного навчання відносних показників, які відображають досягнення студентів у навчанні (рейтингова система управління якістю навчання майбутніх фахівців);
- поєднання колективного та індивідуального підходів у побудові траєкторії розвитку освітнього середовища [53, с. 26].

Під час визначення першої організаційно-дидактичної умови враховувалися рекомендації науковців (Л. Бондаренко, С. Касьян, В. Кухаренко, Л. Ляхоцька, Н. Морзе, В. Олійник, А. Пашкова) про те, що ефективність змішаного навчання студентів значною мірою залежить від

сформованості компетентності викладачів щодо організації та здійснення цього процесу.

Як визначено в дослідженні, змішане навчання передбачає суттєву зміну ролі викладача в новому освітньому середовищі. У цьому плані заслуговують на увагу висновки А. Пашкової про виділення нових функцій педагога в умовах цифровізації освітнього процесу. Серед цих функцій авторка відзначила такі:

- проєктування сучасних технологій, форм, методів навчання, змісту навчального матеріалу, системи засобів діагностико-формуючого оцінювання результатів навчання, розробка освітнього цифрового середовища для кожної навчальної дисципліни;
- планування сценарію проведення навчальних дисциплін із використанням цифрових технологій;
- організація групових та індивідуальних форм роботи здобувачів у цифровому освітньому середовищі;
- організація комунікації, що є важливою та значущою для процесу навчання, зокрема мережевого;
- забезпечення індивідуальної або групової навчальної та професійної рефлексії учасників, обговорення накопиченого ними в цьому плані успішного досвіду;
- сприяння формуванню та розвитку критичного мислення особистості в процесі пошуку та збору інформації в цифровому середовищі [98, с. 33].

Цієї позиції дотримується Г. Козлакова, наголошуючи на основних напрямках змін діяльності викладача-тьютора в онлайн-навчанні [61, с. 92-94].

У зв'язку зі змінами ролі викладача в організації змішаного навчання студентів доцільно також скористатися розробленою Н. Морзе й В. Кухаренком моделлю тьютора [83; 145]. Зокрема, учені пропонують взяти до уваги такі вимоги до тьютора, який повинен:

- *знати*: основні принципи функціонування телекомунікаційних систем; хмарні технології; факти, що стимулюють активізацію діяльності студентів у змішаному навчанні; методiku формування системного мислення, зокрема критичного мислення, рефлексії, здійснення індивідуального підходу навчально-пізнавальної діяльності студентів тощо;

- *уміти*: організувати відеоконференції, вебінари, форуми; працювати з інформаційними ресурсами; формувати відповідне освітнє середовище; створювати веб-сторінки; користуватися освітніми послугами, які надаються хмарними технологіями й середовищем; здійснювати всі види контролю та моніторингу навчально-пізнавальної діяльності студентів; застосовувати відповідні методи навчання; інтегрувати очні й дистанційні форми навчання; адаптувати та скоригувати навчальний курс до сучасних освітніх вимог; забезпечити організацію плідної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу, а також дотримуватися мережевого етикету; володіти навичками інформаційної навігації тощо [83; 145].

Аналіз наукової педагогічної літератури доводить, що думки різних учених дещо розбігаються у визначенні ролі викладача у змішаному навчанні. Наприклад, В. Олійник, С. Касьян, Л. Ляхощка, Л. Бондаренко зазначають, що в змішаному навчанні дещо зміщуються акценти на організацію, залучення, мотивацію студентів до освітньої діяльності. Тому, на відміну від попередньої ролі викладача як транслятора та інформатора навчальної інформації, сучасний педагог має виступати насамперед як фасилітатор. При цьому основною метою викладача-фасилітатора є надання підтримки, у тому числі і психологічної, учасникам освітнього процесу, здійснення педагогічного супроводу здобувача в досягненні ним поставлених навчальних цілей, надання допомоги у розв'язанні різноманітних ситуацій тощо [148, с.29].

Очевидно, що викладач-фасилітатор має володіти певними компетентностями для забезпечення ефективної діяльності. Зокрема, ці

компетентності визначено фахівцями, які є членами організації The Learning Accelerator та впроваджують в американських школах саме змішану модель е навчання. Цікаво відзначити, що сам викладач теж отримав статус «змішаного» [148, с. 29-30; 187, с.8-9].

Зокрема, указані науковці акцентують увагу на тому, що змішане навчання ґрунтується на фундаменті фахового викладання конкретного викладача [там само]. З урахуванням цього серед компетентностей, якими має володіти викладач-фасилітатор («змішаний викладач»), цими вченими визначено такі:

- здатність до постійного саморозвитку та впровадження інновацій в організацію процесу навчання;
- уміння створювати й використовувати різні дидактичні інструменти для ефективного змішаного навчання;
- здатність організувати відповідне сприятливе освітнє середовище, щоб задовольнити високі очікування студентів в академічному та поведінковому аспекті, а також сприяти отриманню високих результатів навчання здобувачів;
- уміння здійснювати справедливе оцінювання початкових (вхідних), поточних та підсумкових результатів навчальних досягнень суб'єктів навчання, які є найкращим показником ефективності цього процесу та вимірювання прогресу кожного його учасника;
- уміння організувати індивідуальний підхід, зокрема до молодих людей з ідентифікованими вадами [187, с. 9].

Як відзначається в науковій літературі, якщо розглядати компетентності викладача-фасилітатора більш узагальнено, то слід виокремити також такі їх складові: образ мислення, особисті якості, адаптаційні навички, технічні навички [148, с. 31-32].

Висловлюючи власну точку зору щодо основних характеристик викладача-фасилітатора, зазначимо, що він є експериментатором,

дослідником, інноватором, який здатний до саморозвитку та націлений на досягнення найкращого результату в організації навчання.

Доцільно також приділити увагу висвітленню того факту, що викладачі не завжди усвідомлюють суть своїх нових ролей, оскільки це вимагає розуміння, апробування й накопичення певного досвіду роботи в реалізації супервізійних ролей. Серед цих ролей дослідники називають:

- роль інформатора-експерта (створення навчального контенту, його розміщення, контроль за результатами процесу навчання);
- роль організатора-фасилітатора (налагодження активної взаємодії між учасниками освітнього процесу);
- роль консультанта-координатора (організація комунікативних зв'язків [14; 15; 25; 31].

Уточнимо, що зміну ролі викладача в організації навчання в режимі онлайн детально розкрито у відповідних авторських публікаціях [133; 135].

Проте результати проведеного пілотного дослідження засвідчили недостатній рівень готовності викладачів до реалізації змішаного навчання здобувачів вищої філологічної освіти.

Уточнимо, що під час проведення цього дослідження використовувались авторські анкети, наведені в додатках А і Б. Зокрема, отримані в процесі його здійснення дані засвідчили дані, що 71,4 % опитаних викладачів відчують досить серйозні труднощі у здійсненні процесу змішаного навчання, зокрема використання хмарних технологій. Серед основних труднощів педагоги назвали такі:

- складність в організації освітнього простору, що містить цифрову складову;
- відсутність бар'єрів при створенні навчального контенту та розміщенні його в мережі Інтернет для вільного доступу студентів (*Classroom, Trello, Edpuzzle, Padlet, Mentimeter, Moodle*);
- недостатня обізнаність щодо організації зворотного зв'язку зі

здобувачами за допомогою додатків-меседжерів (*Viber, Telegram, Messenger, We Chat, Twitter, Flipgrid*);

- труднощі у здійсненні поточного та підсумкового оцінювання за допомогою GoogleForms та інших сервісів, моніторингу знань здобувачів тощо.

За результатами пілотного дослідження з'ясовано, що 28, 6 % учасників експерименту старше 50 років визнають низьку сформованість власних умінь щодо організації змішаного навчання, оскільки не володіють його методикою та слабо використовують ІКТ, мультимедійні та цифрові технології. Окрім того, встановлено, що приблизно 10 % респондентів взагалі не мають належних персональних комп'ютерних засобів, зокрема сучасних гаджетів, ноутбуків, та якісного зв'язку мережі Інтернет, що утруднює організацію змішаного навчання. Слід зазначити, що отримані результати свідчать також про наявність у частини педагогів психологічного бар'єру щодо користування ІКТ та цифровими технологіями, особливо це стосується викладачів віком 65 років і старше.

Схожі результати були отримані в процесі опитування студентів, які теж відзначили недостатню обізнаність багатьох викладачів щодо організації змішаного навчання. Так, 67,3 % здобувачів визнали, що в освітньому процесі нерідкими є ситуації, коли педагоги не можуть допомогти студентам вирішити ті чи інші питання, пов'язані з використанням різних комп'ютерних технологій, саме в силу низького рівня власної цифрової компетентності. Крім того, майже половина студентів стверджувала, що до часу вимушеного карантину тільки біля чверті викладачів більш-менш регулярно реалізували змішане навчання, системно інтегруючи в цьому процесі очні й дистанційні методи навчання.

На підставі викладеного зроблено висновок про те, що першою організаційно-дидактичною умовою реалізації змішаного навчання є

здійснення спеціальної підготовки викладачів до реалізації змішаного навчання здобувачів вищої філологічної освіти.

Зокрема, під час обґрунтування другої умови, що сприяє підвищенню ефективності змішаного навчання студентів-філологів, нами враховувалися висновки науковців про необхідність створення для цього відповідного освітнього середовища. У світлі цього уточнимо, що в науковій літературі пропонується велика кількість різних визначень поняття «освітнє середовище, тому вважаємо за необхідне представити найпоширеніші з них.

Так, М. Братко розглядає це поняття як комплекс умов, можливостей, ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних), які мають значущість для процесу навчання його суб'єктів і які були цілеспрямовано створені в закладі вищої освіти, забезпечуючи сприятливі можливості для загальнокультурного й особистісного розвитку цих суб'єктів [17, с. 69].

В. Ясвін під освітнім середовищем розуміє комплекс можливостей (соціальних, психодидактичних, просторово-предметних) для розвитку, формування, саморозвитку особистості за поданим зразком [17; 177]. В. Панов визначає освітнє середовище як систему психолого-педагогічних умов, що дозволяють розкрити виявлені та приховані інтереси та здібності особистості відповідно до природних задатків індивіда є [17; 97].

Для В. Рубцова освітнє середовище представляє форму комунікативної взаємодії учасників освітнього процесу, що сприяє створенню складної системи сприятливих прямих і опосередкованих виховних та навчальних впливів [118]. Нам також імponує думка Г. Ткачук, яка під освітнім середовищем розуміє сукупність інструментів, технологій, методів, сервісів, спільнот, що застосовують учасники освітнього процесу з навчальною метою, а також для стимулювання активності та саморозвитку кожної особистості [154].

Розглядаючи різні підходи вчених до визначення «освітнього середовища», О. Кабацька дійшла висновку про те, що є три основні наукові позиції щодо розкриття суті цього поняття. Так, прибічники першої виділеної авторкою позиції розуміють освітнє середовище як комплекс або систему відповідних факторів, обставин, умов. Прихильники другої позиції тлумачать цей феномен як реалізацію певної моделі організації освітнього процесу. Авторка також дійшла висновку, що, відповідно до третьої позиції науковців, освітнє середовище – це педагогічна реальність, а згідно четвертої – різновид освітнього простору [52, с.120-125]. Висловлюючи власну точку зору з окресленого питання, О. Кабацька стверджує, що освітнє середовище являє собою інтегровану сукупність природних, соціальних і предметних зовнішніх умов, факторів, обставин, які певним чином впливають на перебіг освітнього процесу та його результати, а також зумовлюють ступінь ефективності процесу особистісного становлення кожного суб'єкта навчання [там само].

Як з'ясовано в дослідженні, у науковій педагогічній літературі виокремлено за певними ознаками різні типології освітніх середовищ. Так, за видом чи характером діяльності освітні середовища поділяються на: традиційні, інноваційні, соціальні, навчальні, інформаційні, гуманітарні, природні, активні, ігрові, технологічні, креативні, інтегровані, мовні, інформаційно-освітні, віртуальні, відкриті, рефлексивні, здоров'язберезувальні тощо [52, с.130].

За висновками М. Шишкіної та М. Попель, сьогодні неможливо обійтися без створення інформаційно-освітнього середовища у закладах вищої освіти, оскільки застосування ІКТ та цифрових технологій значно впливає на отримання якісної освіти [165, с. 66-68]. Поділяючи цю думку, уточнимо, що в контексті окресленої проблеми дослідження першочергову увагу приділялося питанням створення комбінованого освітнього середовища. Зокрема, Ю. Капустін наголошує, що в межах змішаного навчання важливо створити комбіноване освітнє середовище, у якому студенти будуть себе

почувати комфортно та виступати активними учасниками освітнього процесу [53, с. 13].

Як визначено В. Андрієвською, використання інтерактивних можливостей ІКТ дає змогу створити діяльнісне освітнє середовище, що задовольнить потреби здобувачів та буде сприяти широкому його використанню [2, с.164]. Г.Ткачук наголошує на тому, що створення освітнього середовища має відповідати вимогам інформаційного суспільства, рівню розвитку ІКТ за світовими стандартами в освіті, оскільки таке середовище забезпечить різні види взаємодії студентів та викладачів в умовах використання різних засобів навчання, зокрема дистанційних та мобільних [153, с. 8]. Авторка також акцентує увагу на тому, що «в межах змішаного навчання доцільно організувати таке освітнє середовище, в якому студент відчуває себе комфортно, перетворюється на активного учасника освітнього процесу, набуває звичок самонавчання і пошуку інформації, отримує потребу продовжити своє навчання після закінчення закладу вищої освіти, а викладачі отримують ролі експерта та консультанта, допомагаючи студентам аналізувати та вирішувати проблеми» [153, с. 268].

Н. Нікулічева під інформаційно-освітнім середовищем розуміє середовище, що включає в себе систему засобів дистанційного навчання, довідникових матеріалів, словників, додаткової літератури, тобто всі інформаційні та електронні освітні ресурси, які сприятимуть отриманню якісного навчання з визначеного курсу чи навчальної дисципліни [87, с.117].

Як наголошують Р. Гуревич, М. Кадемія, Л. Шевченко, застосування комп'ютерних технологій у навчанні сьогодні є необхідною умовою для успішного досягнення цілей інформатизації освіти. Зокрема, ці вчені розглядають інформаційне освітнє середовище вчені як сукупність технічних, програмних засобів зберігання, обробки та передачі інформації, а також політичні, економічні і культурні умови реалізації процесів інформатизації [33, с. 93].

М. Медведєва вважає, що інформаційне освітнє середовище має бути інтегрованим у змішаному навчанні та містити комплекс таких компонентів: засоби комунікації (електронна пошта, дошка оголошень, вебінари, форуми), засоби для створення онлайн-контенту з дисципліни, телекомунікаційні засоби оцінювання в режимі онлайн (мультимедійні засоби, кейс-технології), педагогічні технології з інформаційною системою управління освітнім процесом [79, с. 121]. О. Назарова характеризує інформаційне освітнє середовище як педагогічну систему, що об'єднує в собі інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби управління освітнім процесом, педагогічні прийоми, методи та технології, які спрямовані на формування інтелектуальної, розвинутої, соціально значущої творчої особистості, яка володіє необхідним рівнем знань та компетентностей [85, с.19].

У дослідженні значну цінність представляли також ідеї Н. Ломоносової, яка виділила такі основні компоненти інформаційного освітнього середовища закладу вищої освіти:

- матеріальні інформаційно-освітні (бібліотечні фонди освітньої організації, мультимедійні аудиторії з можливістю виходу в мережу Інтернет, сукупність навчально-методичних напрацювань та посібників кафедрального фонду, електронні підручники та оцифровані бібліотечні фонди, комплекси тестових завдань, дистанційні освітні інтернет-репозитарії, мультимедійні лабораторні комплекси);
- комунікаційні засоби навчання (електронне, технічне, програмне забезпечення, автоматизовані системи контролю знань здобувачів);
- системи управління освітнім процесом (аналітико-статистичні системи обліку контингенту, навчально-методичні комплекси, індивідуальні траєкторії навчання, модульний принцип побудови електронних курсів, розробка та впровадження в освітній процес нових перспективних технологій навчання, безперервний супровід науково-дослідної роботи студентів) [75, с.19-20].

Зазначимо, що виділені авторкою компоненти частково перегукуються із засобами реалізації змішаного навчання, які ми розглядаємо нижче як складову дидактичного інструментарію.

Як з'ясовано в процесі дослідження, донедавна у вжитку науковців було поширеним поняття «інформаційне освітнє середовище». Проте епоху інформатизації поступово замінила епоха цифровізації, що зумовило необхідність внесення певних змін в основні наукові категорії.

Зокрема, у документі «Цифрова аджента України – 2020» сформульовано таку важливу тезу: «Усе, що може бути дигітизоване (від англ. digitize – цифровий), має та буде дигітизованим [163, с. 3]. Причому ця ідея стосується абсолютно всіх сфер діяльності людини, тому освіта не є виключенням. Тим паче, що «замість вибіркової «клаптевої» інформатизації, що лише покращує якості систем та сфер, Україна має рухатися до всеохоплюючої «цифровізації», що трансформує існуючі системи та сфери у нову цінність» [там само].

Однак результати проведеного пілотного дослідження, в якому взяли участь 317 студентів-філологів, які навчалися за спеціальністю 035 «Філологія» освітнього рівня «бакалавр» і «магістр», та 165 викладачів різних закладів вищої освіти, засвідчили відсутність у закладах вищої освіти зазначеного середовища. Зокрема, одним із наслідків такої ситуації є те, що 65,3 % опитаних відзначили наявність у себе певних проблем та суттєвих труднощів в організації та реалізації змішаного навчання, зокрема у використанні хмарних технологій, сервісів, платформ. Крім того, близько 12 % респондентів зазначили, що не мають гаджету або якісної мережі Інтернет для виходу в онлайн-конференції тощо. Більше половини опитаних вважали, що принциповими перешкодами для здійснення змішаного навчання є недосконала організація зворотного зв'язку з викладачами в онлайн режимі, переваження листування через електронну пошту.

Отже, на основі вищевикладеного зроблено висновок про те, що другою організаційно-дидактичною умовою, яка забезпечує підвищення ефективності змішаного навчання студентів-філологів, є *створення у закладі вищої освіти комбінованого освітнього середовища*. Зокрема, одним із важливих аспектів створення такого середовища є суттєва зміна ролей всіх учасників освітнього процесу.

Уточнимо, що під час виявлення третьої організаційно-дидактичної умови ми керувалися висновками фахівців про важливе місце в процесі навчання самостійної роботи здобувачів та необхідності грамотної організації не тільки моніторингу, але й самомоніторингу навчальних досягнень студентів. Зокрема, науковці (М. Голишева, С. Доценко, Н. Житеньова, Ю. Капустін, Н. Ломоносова, М. Медведева, А. Прокопенко, О. Попова, Г. Ткачук [27; 43; 53; 75; 79; 106; 146; 147; 154]) відзначають, що в процесі здійснення змішаного навчання чільне місце відводиться самостійній діяльності студентів. На необхідності оптимальної організації зазначеної діяльності наголошує також М. Пісоцька [103]. У свою чергу, це значно підвищує роль самомоніторингу навчальних досягнень студентів.

Зокрема, Т. Щебликіна відзначає, що моніторинг навчальних досягнень студентів являє собою процес збирання, опрацювання, аналіз й інтерпретацію інформації про поточні та остаточні результати здобуття ними вищої освіти, що дозволяє оцінювати процес отримання цих досягнень та його результат, а також здійснювати прогноз їхніх подальших змін і корекцію [174, с.78]. Причому важливою складовою моніторингової діяльності є самомоніторинг студентами власних навчальних досягнень, що являє собою відповідний процес моніторингу, який здійснює сам здобувач [171, с. 192]. На необхідності створення системного взаємозв'язку й взаємодоповнюваності моніторингу й самомоніторингу результатів процесу навчання наголошують також такі вчені, як С. Абрамович, Н. Крилова, О. Пліско, В. Репкін, Є. Сергеева та ін. [1; 67; 104; 113; 124].

Зауважимо, що у формулюванні зазначеної умови враховувалися також результати проведеного пілотажного дослідження. Оскільки змішане навчання передбачає організацію самостійної роботи здобувачів на високому рівні, здійснення контролю поточних та підсумкових результатів не лише з боку викладача, але і самим студентом, тобто проведення моніторингу й самомоніторингу його навчальних досягнень, з метою кращого розуміння цієї проблеми було розроблено та впроваджено анкету, наведену в додатку В. Ця анкета була використана в роботі з учасниками пілотажного експерименту.

Як було з'ясовано за даними цього дослідження, більш ніж половина студентів (58,8 % від загальної кількості учасників) відзначали недостатню сформованість у себе вмінь, необхідних для адекватного оцінювання власних навчальних досягнень. Таку негативну картину зокрема спричиняв той факт, що не всі викладачі приділяли достатньо уваги цілеспрямованому залученню здобувачів до самооцінювання результатів процесу навчання засобами змішаного навчання.

Узагальнюючи вищевикладені міркування, зазначимо, що третьою організаційно-дидактичною умовою, яка забезпечує ефективне здійснення змішаного навчання є така: *забезпечення поєднання моніторингу та самомоніторингу навчальних досягнень студентів засобами змішаного навчання.*

Як визначено в процесі дослідження, важливе місце у змістовно-технологічному блоці авторської дидактичної системи займає також обраний дидактичний інструментарій, що включає в себе моделі, методи, прийоми, засоби, форми реалізації змішаного навчання тощо. Зокрема, зазначена система передбачає використання в освітньому процесі всіх основних моделей змішаного навчання студентів:

- «ротаційної моделі» – передбачає поділ усієї запланованої для студентів навчальної роботи на окремі частини, кожна з якої вони мають

виконати на попередньо визначеній «станції» відповідно до інструкцій викладача;

- «гнучкої моделі» – здобувачі виконують навчальну діяльність під керівництвом закріпленого викладача відповідно за її попередньо складеним індивідуальним графіком);
- «особистісно орієнтованої моделі» – передбачає вивчення студентами навчального курсу повністю в онлайн режимі під керівництвом викладача, який теж працює лише в режимі онлайн);
- «моделі збагаченого віртуального середовища» – вимагає вивчення здобувачами навчального курсу спочатку очно з допомогою викладача, а потім дистанційно шляхом опанування решти навчального матеріалу в режимі онлайн).

У світлі викладеного вище вважаємо за доцільне уточнити, що методи навчання (гр. *methodos* – шлях пізнання, спосіб знаходження істини) являють собою впорядковані способи взаємопов'язаної, цілеспрямованої діяльності педагога й студентів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань. Прийоми навчання – це складова частина методу, конкретні дії педагога та студентів, які спрямовані на реалізацію вимог тих чи інших методів. У свою чергу, засоби навчання об'єднують у собі різноманітне навчальне обладнання, що використовується в системі пізнавальної діяльності суб'єктів навчання [68, с. 251].

Також конкретизуємо, що *методи змішаного навчання* – це способи досягнення запланованої мети; сполучна ланка між цілями й кінцевим результатом підготовки студентів-філологів. До групи методів змішаного навчання входять різні їх різновиди: традиційні, активні, інтерактивні, мобільні, комп'ютерні тощо. Більш детальну характеристику методів змішаного навчання студентів наведено у відповідних авторських публікаціях [134; 136; 186].

Зазначимо, що в науковій літературі (і зокрема в деяких авторських публікаціях [134; 136; 186]) часто використовується класифікація методів змішаного навчання, що включає дві їх групи: методи традиційного навчання й методи дистанційного навчання. Водночас зауважимо, що для можливості оптимального відбору дидактичного інструментарію процесу змішаного навчання студентів уважно вивчалися також інші запропоновані вченими класифікації методів організації цього процесу.

Так, значний інтерес викликала класифікація методів змішаного навчання, які слід використовувати в дистанційному навчанні. Зокрема, автори цієї класифікації Л. Власенко та Н. Шинкаренко виокремили такі методи навчання:

- «самонавчання» – методи навчання за допомогою взаємодії слухача з освітніми ресурсами при мінімальній взаємодії суб'єктів навчання;
- «один до одного» – методи індивідуалізованого навчання з використанням гаджетів, телефонів, електронної пошти тощо;
- «один на багатьох» – методи, в основі яких лежить передача навчального матеріалу здобувачам без їхньої активної участі в комунікації;
- «багато до багатьох» – методи навчання, яким притаманна активна взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу [23, с. 43].

М. Мохова у своєму дослідженні виділила такі найбільш затребувані активні методи змішаного навчання: практичний експеримент, тематичні вправи, метод проєктів, групові обговорення, мозковий штурм, ділові й рольові ігри, поведінкове моделювання, відеоаналіз, баскет-метод, тренінги, методи навчання з використанням комп'ютерних програм, аналіз практичних ситуацій [84, с.13-14].

Думку про важливість та затребуваність активних та інтерактивних методів навчання із застосуванням інформаційних сучасних технологій, електронних підручників, використанням інтерактивних дошок тощо активно відстоюють також такі вчені, як Л. Борисова, С. Гараєва, І. Гуляєва [14; 25; 31].

Як з'ясовано, питання класифікації методів змішаного навчання досить ґрунтовно розглядають у своїх працях Л. Бондаренко, С. Касьян, Л. Ляхощка, В. Олійник, які представляють інтерес для вивчення зазначеної проблеми, а саме відбору оптимального дидактичного інструментарію для реалізації системи змішаного навчання студентів. Зокрема, ми погоджуємося з авторами в тому, що змішане навчання передбачає використання як традиційних методів навчання, так і більш сучасних, які трансформувалися в процесі дистанційного та змішаного навчання [148, с. 26].

Як відомо, традиційні методи навчання за джерелом здобуття знань поділяються на словесні (діалогічні – бесіда, диспут, дискусія та монологічні – пояснення, розповідь, лекція), наочні (метод ілюстрації, демонстрації та спостереження), практичні (практичні роботи, вправи, лабораторні роботи). Серед методів навчання, які трансформувалися та адаптувалися в процесі дистанційного та змішаного навчання, названі вище вчені виділяють такі:

- словесні (відеолекція, відеоконференція, форум, чат);
- наочні (презентації-мультимедіа, скрайбінг, подкасти, відео);
- практичні (вебінари, віртуальні лабораторії, віртуальні світи) [там само].

Ці автори також зазначають, що викладач у процесі змішаного навчання відповідно до форми проведення заняття й з огляду на необхідність організації спілкування в аудиторії чи онлайн має можливість на власний розсуд обираним синхронні або асинхронні методи навчання [там само].

Як встановлено в процесі наукового пошуку, Т. Бороненко, А. Кайсіна, В. Федотова пропонують розглядати активні й інтерактивні методи навчання в онлайн-режимі в контексті їх дидактичного потенціалу. На цій підставі було виділено такі методи:

- ділова гра (формування у студентів нових знань, умінь шляхом розв'язання конкретних завдань у створених імітованих ситуаціях);

- рольова гра (формування комунікативних умінь, умінь вирішувати проблеми, знаходити правильний вихід із ситуацій);
- дискусія, групова дискусія, семінар (формування у здобувачів умінь приймати продуктивні рішення, аргументувати та доводити свою думку);
- тренінг (саморозкриття особистості через діяльність, формування у студентів необхідних знань, умінь, навичок);
- робота в командах (формування вмінь здобувачів вирішувати спільні завдання, нести відповідальність за свої дії та вчинки у спільній діяльності);
- мозковий штурм (колективний пошук нетрадиційних та оптимальних шляхів вирішення окресленої проблеми);
- майстер-клас (трансляція досвіду, пошук творчих рішень);
- евристична бесіда (формування нових знань, понять, досвіду студентів шляхом постановки необхідних запитань);
- навчальні дослідження (формування дослідницьких умінь здобувачів у процесі виконання певної діяльності);
- метод проєктів (формування практичних навичок дослідницької діяльності);
- метод кейсів (дослідження ситуацій, генерування ідей);
- проблемні лекції (розгляд проблеми, аналіз та пошук шляхів її вирішення);
- лекції вдвох (формування дискусії для стимулювання й розвитку пізнавального інтересу студентів, накопичення ними досвіду розумової діяльності);
- лекції із запланованими помилками (стимулювання до контролю отримання інформації);
- створення портфоліо [15, с. 234-236].

У пригоді також стала класифікація синхронних та асинхронних методів навчання, представлена у відповідних матеріалах Р. Крецбурга [148, с. 26-27]. До синхронних методів змішаного навчання автор відносить такі:

- віч-на-віч в аудиторії (аудиторні заняття, екскурсії, лабораторні роботи);
- наживо онлайн (віртуальні кімнати, вебінари, відеоконференції);
- коучинг (консультації, наставництво);
- колаборація спілкування (сайти, блоги, Вікі, чати, форуми, голосовий зв'язок).

Як стверджує указаний фахівець, асинхронні методи навчання включають такі:

- мультимедіа (відео, подкасти, дистанційні технології, диски);
- мережеве навчання (ресурси Інтернету або локальної мережі, самостійні завдання, симулятори, ігри);
- підтримка (управління знаннями, автоматизація робочого місця, підтримка працездатності, мобільні та бездротові технології) [148, с. 26-27].

Зазначимо, що метод колаборації (спілкування) є пограничним між синхронними та асинхронними методами змішаного навчання, оскільки здобувач будучи активним на сайті, у блозі, Вікі, чаті, форумі може застосовувати синхронні та асинхронні дії. Це стосується й голосового зв'язку, який можна здійснювати у чітко визначений час або користуватися записом та відтворювати (прослуховувати) його у довільний час.

У дослідженні враховувалися також сформульовані В. Кухаренком теоретичні положення про те, що викладач, який набуває ролі тьютора, має бути творчим. Організовуючи змішане навчання, він повинен оптимально підбирати методи й інструменти навчання для розкриття студентам змісту освіти різними способами [145, с.59].

Особливе місце у змішаному навчанні В. Кухаренко відводить явищу гейміфікації, оскільки воно передбачає поєднання різноманітних веб-технологій для досягнення освітньої мети [145, с.169]. Гейміфікація – це процес використання ігрових елементів та методів проектування гри для посилення традиційних понять [145, с.171].

Як визначено, організація гейміфікації у змішаному навчанні сприяє:

- розвитку мотивації навчально-пізнавальної діяльності здобувача;
- поліпшенню якості регулярного та оперативного зворотного зв'язку, що зумовлює підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- розкриттю індивідуальних талантів здобувачів, запусканню в них процесу генерації нових ідей;
- зміцненню командного духу, формуванню почуття спільності тощо [145, с. 175.]

Поділяючи думку В. Кухаренка про важливість використання ігрових елементів, ми враховуємо її при відборі дидактичного інструментарію, оскільки під час проведення семінарських занять, а також при здійсненні поточного та підсумкового моніторингу навчальних досягнень студентів-філологів цілком можливо застосовувати гейміфікацію.

У пригоді для дослідження стали наукові розвідки Ю. Капустіна про те, що провідну роль у змішаному навчанні студентів займають такі методи, як діалог, дискусія, мозковий штурм, метод конкретних ситуацій, ділові та рольові ігри, тренінги, дослідницькі методи, міні-лекції у поєднанні з традиційними методами. Методи навчання, які застосовують у змішаному навчанні, мають забезпечувати інтерактивний характер взаємодії учасників освітнього процесу, інтенсивність засвоєння змісту освіти, безперервність руху від знання до розуміння, дії, а далі – до творчості [53, с.25].

Автор обґрунтовує вибір та поєднання засобів навчання у змішаному навчанні відповідністю засобів цілям та змісту навчання, організаційним формам та методам навчання, а також наголошує на ефективності їх реалізації, необхідності врахування принципу засвоєння здобувачами навчального матеріалу, відповідності засобів навчання тим завданням, які мають бути вирішені на конкретному етапі навчання, ефективності комплексного поєднання засобів навчання [там само].

З урахуванням наведених вище визначень можна також зазначити, що прийоми змішаного навчання – це складова частина методів змішаного навчання, яка вирішує його завдання та підпорядковується його меті. У свою чергу, засоби змішаного навчання – це все те (підручники, програми, методичні вказівки тощо), за допомогою використання чого реалізується зазначений процес.

Зокрема, В. Олійник, С. Касьян, Л. Ляхоцька, Л. Бондаренко вважають, що змішане навчання має включати як традиційні засоби навчання (підручники, посібники, плакати, схеми, лабораторне обладнання, роздатковий матеріал тощо), так і інноваційні, тобто такі, які можна використовувати в електронному вигляді (електронні підручники, каталоги, статті, мультимедіа, пошукові системи мережі Інтернет, прикладне програмне забезпечення, сервіси та додатки тощо) [148, с.25].

Як встановлено в дослідженні, засоби змішаного навчання вчені класифікують також у такий спосіб:

- за ступенем синхронності та асинхронності;
- за формою організації навчання (традиційні та дистанційні);
- за способом поєднання різних форм організації навчання [154, с. 205; 144, с. 37–41].

Вважаємо за доцільне також представити більш детальну класифікацію засобів навчання, що враховувалася під час створення дидактичного інструментарію авторської системи змішаного навчання студентів-філологів. Ідеться про такі групи видів засобів навчання:

- 1) традиційні засоби навчання:
 - прості (словесні та візуальні) – підручники, посібники, друковані матеріали, картини тощо;
 - складні – аудіозасоби, відеозасоби, аудіовізуальні засоби, які автоматизують процес навчання;
- 2) мультимедійні засоби навчання:

- традиційні (друковані матеріали, періодичні видання, звукозаписи, телебачення);
- електронні (мобільні телефони, гаджети, комп'ютери, мережа Інтернет, відеоматеріали тощо);
- апаратні (комп'ютер, мультимедіа-проектор, маніпулятор-миша, клавіатура, відеоплеєр, аудіоплеєр, відео- та аудіозаписувальні пристрої, акустичні системи);
- програмні (мультимедійні додатки, програми для створення і редагування презентацій, відеоредактори, редактори зображень, звукові редактори, програми для реалізації гіпертекстів, розміщені локально або онлайн, інтернет-платформи для створення блогів та інтернет-сторінок, розміщення навчального контенту, подкастів тощо) досить актуальними є при викладанні філологічних дисциплін;

3) мобільні засоби навчання:

- засоби вивчення мобільного контенту (мобільні підручники, тестування, словники, перекладачі, електронні книги);
- засоби мобільного спілкування;
- засоби мобільного контролю знань.

4) сервіси та освітні платформи:

- сервіси (для створення веб-квестів, інтерактивних дошок, інфографіки, інтерактивних робочих листів, поточного та підсумкового опитування, розміщення навчального контенту, зворотного зв'язку та рефлексії тощо);
- освітні платформи (дистанційні навчальні платформи);
- блоги [148].

Варто також уточнити, що форми змішаного навчання відображають різні варіанти цілеспрямованої організації взаємодії викладача та здобувачів, що детермінує характер спілкування, розподіл виконання функцій, просторовий та часовий режим, склад учасників. Як відомо, в організації

змішаного навчання студентів слід належну увагу приділити формам як вагової складової дидактичного інструментарію розробленої системи. Відзначимо, що форми організації змішаного навчання студентів визначають:

- характер та спосіб взаємодії викладача зі студентами, студентів між собою (безпосередні, опосередковані);
- розподіл навчальних функцій, кількість учасників (індивідуальні, групові, колективні);
- часовий та просторовий режим (аудиторні, позааудиторні, синхронні, асинхронні).

Уточнимо, що вибір моделі змішаного навчання значною мірою впливає на використання тих чи інших форм організації цього процесу. Наприклад, «ротаційна модель» змішаного навчання, у якій відбувається перехід студентів за визначеними «станціями», передбачає відповідно використання групових, синхронних, аудиторних форм. «Гнучка модель» та «особистісно-орієнтована модель», що в основі мають вивчення курсу студентом за складеним індивідуальним графіком, передбачають використання синхронних, асинхронних, індивідуальних, позааудиторних форм змішаного навчання. «Модель збагаченого віртуального середовища» включає всі вище зазначені форми змішаного навчання.

Отже, на основі аналізу наукової педагогічної літератури, практичних доробок учених, власного досвіду реалізації змішаного навчання було відібрано та визначено дидактичний інструментарій для успішного функціонування розробленої дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів у закладах вищої освіти, що включає в себе моделі («ротаційна», «гнучка», «особистісно-орієнтована», «збагаченого віртуального середовища»), методи та прийоми (словесні (лекції, конференція, обговорення проблемних ситуацій, робота з художньою, навчальною, науковою, довідковою літературою в традиційному й дистанційному форматі, форум, чат тощо); наочні (мультимедійні презентації, скрайбінг, подкасти,

навчальні відео-матеріали, фрагменти документальних і художніх фільмів тощо) та практичні (виконання практичних завдань і прав, вебінари, віртуальні лабораторії, віртуальні світи тощо); синхронні (аудиторні заняття, екскурсії, лабораторні роботи, віртуальні кімнати, вебінари, відеоконференції, консультації, наставництво, сайти, блоги, Вікі, чати, форуми, голосовий зв'язок) та асинхронні (мультимедіа, мережеве навчання, підтримка тощо), активні й інтерактивні методи онлайн та офлайн навчання), засоби (традиційні (прості, складні), мультимедійні (електронні, апаратні, програмні), мобільні (засоби вивчення мобільного контенту, засоби мобільного спілкування, засоби мобільного контролю знань), сервіси, освітні платформи, блоги) та форми (аудиторні, позааудиторні, індивідуальні, групові, колективні) реалізації змішаного навчання тощо.

Підкреслимо, що, організовуючи змішане навчання студентів-філологів, викладач має можливість підбирати моделі, методи, прийоми, засоби, форми для задоволення освітніх потреб кожного здобувача освіти, формуючи його освітню траєкторію. Причому змішане навчання передбачає реалізацію індивідуального підходу до студентів з особливими освітніми потребами. Варіативність та широкий спектр методів змішаного навчання дає змогу обрати й поєднати оптимальні методи, прийоми та засоби у викладанні конкретної навчальної дисципліни, роблячи її тим самим унікальною, а результати навчальних досягнень здобувачів високими.

Отже, можна підсумувати, що змістовно-технологічний блок дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів включає такі складники: структурні компоненти навчальних досягнень студентів філологічних спеціальностей, етапи здійснення змішаного навчання, дидактичний інструментарій та організаційно-дидактичні умови. Розробка цього блоку з визначенням та характеристикою його структурних складових дозволяє перейти до діагностично-результативного блоку.

4.2.3 Діагностично-результативний блок

Під час проведення дослідження зроблено висновок про те, що *діагностично-результативний блок* дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей містить критерії, показники й рівні навчальних досягнень студентів-філологів, діагностичний механізм, а також очікуваний результат реалізації розробленої системи.

Зазначимо, що обрання критеріїв і показників, які характеризують навчальні досягнення студентів, відбувалося на підставі врахування нормативних вимог до навчальних досягнень студентів, наведених у відповідних державних освітніх документах, а також рекомендацій науковців із цього питання.

Зокрема, для визначення оптимальних критеріїв і показників навчальних досягнень студентів-філологів доцільно уточнити сутність самих термінів «критерій» і «показник», оскільки вони трактуються в науковій літературі по-різному.

Аналіз довідкової літератури дає підстави стверджувати, що критерій (від грец. *kriterion* – засіб для судження) – підстава для визначення, оцінювання або класифікації чого-небудь; певне мірило для визначення або оцінювання предмета чи явища; ознака, що лежить в основі класифікації, індикатор, орієнтир тощо, завдяки якому оцінюються, класифікуються об'єкти, визначається значущість або незначущість певних аспектів у стані, в якому вони перебувають; об'єктивна сутнісна характеристика, що забезпечує проведення порівняльної оцінки певного явища, виявлення ступеня якісних і кількісних його змін [19; 60; 85; 109].

З огляду на те, що науковці підходять до визначення поняття «критерії» дещо неоднозначно, представимо найпоширеніші наукові погляди щодо тлумачення цього поняття. Так, В. Курило під критерієм розуміє якості та характеристики певного явища, що підлягає оцінюванню [70, с. 35]. Досить

схожій позиції дотримуються вчені Н. Баловсяк та В. Макаренко, які зазначають, що «критерії» – це якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, що уможливлюють характеристику його стану та рівня його сформованості [7; 76].

Н. Буркіна та Т. Лукіна критеріями називають перелік вимог, що характеризують рівні сформованості знань, умінь, навичок, які має засвоїти суб'єкт навчання під час вивчення певної дисципліни [18, с. 5]. В. Шахов та В. Максимова під критеріями розуміють певне мірило, норми, що вказують на здійснення процедури оцінювання та визначення оцінки конкретного предмета чи явища [77, с. 160; 164, с. 111].

Л. Путляєва наводить визначення про те, що критерії виступають мірою оцінювання явища та змін, які в ньому відбуваються в процесі розвитку його окремих складових або особистості в цілому [111, с. 37]. На думку А. Верхоли, критерії виступають засобами для формування судження, а також ознаками, що є підставами для оцінювання чого-небудь [20, с. 11].

Схожій думки дотримується Г. Сєриков, оскільки вважає, що критерії – загальна сутнісна ознака, що забезпечує здійснення оцінювання, а також порівняння реальних педагогічних явищ [126, с. 93]. І. Андрела, Л. Вікторова, Н. Зуєнко під критеріями вбачають матеріалізовану сукупність ознак, які дозволяють сформулювати висновки про ступінь відповідності певної якості об'єкта дослідження, що підпорядковується попередньо визначеним вимогам [22; 46; 149].

Слід зазначити, що аналіз наукової літератури свідчить про певні існуючі вимоги, які висувуються до вибору критеріїв. Узагальнивши різні точки науковців з цього питання, ми дійшли висновку, що критерії в освітній галузі мають:

- відображати суттєві, стійкі, сталі ознаки, якості досліджуваного об'єкта;
- надавати достатню кількість даних про оцінки;

- бути об'єктивними, індивідуалізованими, систематичними, тематично спрямованими, послідовними, оптимальними, усебічними, дієвими, гуманними;
- забезпечувати єдність вимог із боку педагогів, умотивованість оцінок;
- відображати динаміку вимірюваної якості в просторі й часі;
- забезпечувати вимірювання всіх компонентів, які входять у досліджуване середовище, та наявність між ними взаємозв'язків;
- під час практичного використання бути компактними, зручними, зрозумілими для усіх учасників навчальної діяльності;
- оцінювати та розглядати наявний рівень сформованості певної якості в динаміці;
- оптимально поєднувати кількісні та якісні методи оцінювання, що стосуються не лише зовнішніх дій і вчинків, а й внутрішнього світу людини [8; 20; 41; 50; 120; 149; 173].

Зазначимо, що кожний критерій має охоплювати як великі, середні, так і дрібні одиниці вимірювання, що дає можливість у реальній практиці «виміряти» дійсність порівняно з ідеалом. Із цього виходить, що критерії мають бути розгорнутими та мати більший чи менший рівень вираженості. Зазначимо, що одиницями вимірювання критеріїв виступають якісні й кількісні показники, що дозволяють сформулювати судження про певний ступінь вираження поданого критерію, при цьому якісні показники мають доповнюватися й узгоджуватися з обраними кількісними показниками [28; 105; 149].

Аналіз наукової літератури свідчить, що під поняттям «показник» різні учені розуміють:

- чітку міру сформованості визначеної якості досліджуваного об'єкта;
- наочні дані, які свідчать про результативність визначеної роботи або процесу;
- конкретні дані про досягнення людини у певній обраній галузі;

- явище, що показує перебіг та результати досліджуваного процесу;
- кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта;
- окремі якісні й кількісні характеристики критерію;
- свідчення, доказ, ознака чого-небудь [20; 21; 60; 120; 149; 168; 169; 173; 174].

Як встановлено в дослідженні, якщо визначений критерій якісно сформований, то він має знайти відображення у відповідних йому показниках, які відрізняються конкретністю ознак. Тому кожний критерій характеризується сукупністю показників, у той час як кожний показник передбачає визначення відповідних йому критеріїв, що свідчить про їх взаємозумовленість та взаємозв'язок та виступає важливою передумовою для якісного діагностування стану дослідженого педагогічного об'єкта [149; 168; 169; 173; 174].

У світлі цього цілком логічним є висновок про те, що критерії й показники тісно взаємопов'язані між собою, але перше поняття є більш широким на відміну від другого, це зумовлює взаємодію між ними як між цілим та його частиною. При цьому якість показника буде залежати від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує обраний критерій, а науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір відповідних показників. Слід також уточнити, що критерії, показники, їх ознаки виступають компонентами певної системи, у якій відображаються сутнісні характеристики досліджуваного педагогічного феномена через внутрішню її цілісність та впорядкованість. [28; 65; 149].

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що критерії навчальних досягнень студентів-філологів закладів вищої освіти являють собою міру оцінювання навчальних результатів та змін, які у них відбуваються в процесі розвитку їх окремих складових. При цьому для визначення рівня навчальних досягнень здобувачів потрібні певні індикатори, за допомогою

яких відбувається процедура оцінювання цих досягнень. Своєю чергою, кожен із критеріїв має відповідні показники – конкретизовані кількісні чи якісні характеристики сформованості відповідного рівня навчальних досягнень. Також установлено, що рівні навчальних досягнень студентів філологічних спеціальностей – це умовні міри кількісних та якісних проявів цих досягнень, які дозволяють здійснити процедуру моніторингу та оцінювання рівня сформованості кожного з них.

Важливим аспектом моніторингу та оцінювання навчальних досягнень є також вибір оптимальних технологій, методів і форм отримання цієї інформації. У світлі цього зазначимо, що заклади вищої освіти орієнтовані на бально-рейтингову систему навчальних досягнень студентів.

Здійснення регулярного оцінювання навчальних досягнень здобувачів відбувається в межах кожного модуля, модульного блок-циклу й дисципліни в цілому. Причому до відома студентів важливо своєчасно доводити, яку мінімальну й максимальну кількість балів вони можуть отримати за різні види поточної навчальної діяльності. Цю проблему в реалізації змішаного навчання вирішує розміщення робочих навчальних програм або силабусів на дистанційних університетських платформах, зокрема Moodle. Студент має можливість ознайомитися із вимогами та критеріями оцінювання виконання того чи іншого завдання з будь-якої дисципліни, що дозволяє забезпечити надання оцінкам навчальних досягнень із боку викладачів і самооцінці цих досягнень із боку самих студентів кваліметричного характеру [173, с. 277-278].

Як з'ясовано, під час проведення моніторингу навчальних досягнень слід дотримуватися певних етапів. У цьому плані в пригоді стали наукові розвідки О. Іванюти, яка виокремлює такі етапи проведення моніторингу в освітній галузі:

- організаційний (чітке визначення об'єкта й предмета моніторингу, формування відповідних критеріїв і показників);

- методичний (необхідність розробки програми моніторингу та виділення доцільних методів);
- практичний (здійснення діагностичного зрізу для виявлення реального стану процесу освіти й навчальної успішності студентів, виділення різних рівнів навчальних досягнень студентів);
- коригувальний (за потреби здійснення корекції змісту й методів);
- аналітичний (систематизація, узагальнення, аналіз отриманих даних на основі проведення систематичних діагностичних зрізів навчальної успішності студентів);
- прогностичний (розробка методичних рекомендацій із питань підвищення результативності навчальної успішності студентів) [51; 173].

Дещо іншу точку зору з цього питання висловлює С. Фоменко. Автор вважає, що моніторинг у галузі освіти слід здійснювати за такими етапами:

- підготовчий (збирання та накопичення інформації про вказаний об'єкт);
- вихідно-діагностичний (визначення вихідних показників);
- уточнювальний (виявлення об'єктивних і суб'єктивних причин, що визначають результативність діяльності);
- планово-прогностичний (планування та прогнозування подальшої діяльності);
- організаційно-діяльнісний;
- коригувально-теоретичний (внесення необхідних коректив з урахуванням змінних умов);
- підсумково-аналітичний (з'ясування ефективності організаційно-змістових заходів, які проводять із метою вдосконалення процесу професійного становлення педагога) [160; 174].

Зауважимо, що здійснення моніторингу навчальних досягнень студентів-філологів вимагає застосування відповідних способів та засобів

діагностування цих досягнень. Зокрема, розглянемо детальніше діагностичні методи, які практикуються в закладах вищої освіти.

Так, одним із найбільш затребуваних методів педагогічної діагностики сьогодні є метод тестування, мета впровадження якого полягає у визначенні відносної міри, вираженості індивідуальної ознаки на основі максимального використання кількісних показників [54; 71; 173; 174].

Уточнимо, що під тестом розуміють сукупність стандартизованих завдань, які дозволяють виміряти рівень сформованості певних складових навчальних досягнень студентів. У свою чергу, тестування розглядають як науково обґрунтовану процедуру діагностики навчальних досягнень студентів, що здійснюється шляхом використання пред'явлених тестів [173, с. 290].

На думку Т. Корчинської тестовий контроль є не лише засобом визначення рівня навчальних досягнень студентів, але й сучасною технологією навчання, що дозволяє сформувати уявлення про рівень навчальних досягнень, відкриває можливість самоідентифікації студента, самостійного визначення свого рейтингу відповідно до запропонованих показників, виявлення власних можливостей, націлення на досягнення запланованого результату, планування подальших дій [65, с. 130-131].

Тестування як сучасна технологія та невід'ємна складова процесу навчання за умови правильної організації проведення реалізовує такі функції:

- діагностичну (передбачає отримання інформації про стан якості знань, умінь і навичок, що дозволяє виявити проблеми, прогалини в процесі навчання);
- навчальну (дозволяє закріпити отримані знання, сформувати культуру розумової праці);
- виховну (сприяє розвитку навчальної мотивації, формуванню почуття відповідальності за власні результати, спонукає до самоорганізації та саморозвитку);

- розвивальну (передбачає активізацію рефлексії та розвиток професійних здібностей);
- організаційну (допомагає організувати освітній процес з використанням тестових методів);
- управлінську (дозволяє на основі аналізу результатів тестування ухвалювати рішення щодо підвищення рівня навчальних досягнень студентів);
- прогностичну (передбачає потенційні можливості суб'єктів навчання в засвоєнні навчального матеріалу) [132; 172; 173; 174].

Оскільки реалізація змішаного навчання студентів передбачає широке застосування інформаційно-комунікативних та цифрових технологій, метод тестування набув сьогодні дещо іншої форми організації та проведення, але ще більше посилив навчальне призначення. Дійсно, завдяки освітнім платформам, сервісам, додаткам, які дозволяють створювати тестові завдання, автоматизовано отримувати результати, аналізувати й обробляти отриману інформацію у вигляді вже готових схем, діаграм тощо, метод тестування став ще більше затребуваним.

Серед основних переваг комп'ютерного тестування виділяють такі:

- мотивація навчально-пізнавальної діяльності, позитивне ставлення до навчання;
- автоматизація обробки результатів, що сприяє заощадженню часу та ресурсів;
- регулювання завчасно визначеного рівня вимог, що дозволяє автоматизовано змінювати ступінь складності завдань;
- можливість здійснення самоконтролю;
- об'єктивне автоматизоване оцінювання;
- забезпечення зворотного зв'язку між студентом, викладачем, комп'ютером;
- заощадження часу викладача щодо проведення типових іспитів і модулів;

- підвищення оперативності тестування, його модифікація;
- можливість багаторазового повторення;
- здійснення централізованого аналізу якості підготовки студентів, формування узагальнених статистичних оцінок результатів контролю [56; 80; 173; 174].

Також слід додати, що стрімкий розвиток цифрових технологій дав можливість частково уникнути тих недоліків, які до недавнього часу вважалися типовими та розповсюдженими, серед них:

- наявність тільки однієї правильної відповіді – програми, сервіси, додатки, платформи надають можливість викладачу обирати тип запитання та визначати відповідь. Наприклад, множинний та одиничний вибір, розгорнута відповідь, установлення відповідності, написання свого варіанта тощо;
- можливість вибору правильної відповіді навмання чи наздогад – це, на жаль, суто людський фактор;
- відсутність у студентів змоги самостійного формування відповіді – це питання вирішується завдяки широким можливостям сучасних технологій, які пропонують моделювати різні типи питань та відповідей;
- можливість оцінити лише кінцевий результат у розширених запитаннях – вирішено частково;
- потреба у висококваліфікованих фахівцях та експертах, які формулюють тестові завдання – оволодіння цифровою грамотністю є необхідністю, що забезпечує вирішення цієї проблеми [12; 117; 173; 174].

Слід зазначити, що загалом на сьогоднішній день існує широкий спектр вибору діагностичних інструментів, за допомогою яких викладач на власний розсуд може обрати доцільний та оптимальний відповідно до навчальної дисципліни які описано в наступному розділі. Зокрема науковці (О. Герасимчук, Т. Корчинська, Н. Ткачова, Н. Шиян, Т. Щєбликіна та ін.) пропонують використовувати такі діагностичні інструменти, як от: бесіди,

тестування, анкетування, спостереження [26; 65; 81; 151; 152; 162; 166; 170; 172; 174].

На основі врахування висновків науковців та результатів власного досвіду викладацької діяльності було визначено такі критерії й показники навчальних досягнень здобувачів вищої філологічної освіти:

- *мотиваційно-ціннісний* (сформованість у студентів-філологів мотивів та ціннісних ставлень щодо реалізації змішаного навчання);
- *знаннєво-діяльнісний* (рівень академічної успішності студентів; сформованість потрібних для змішаного навчання знань та груп умінь: інтелектуально-креативних, конструктивно-проективних, комунікативно-організаційних, навчально-цифрових);
- *особистісно-рефлексивний* (сформованість необхідних для змішаного навчання особистісних якостей: наполегливості, уважності, емоційності, стійкості, самостійності, рефлексивності, комунікабельності, креативності; адекватність їх самооцінки студентами).

На цій підставі виділено три рівні навчальних досягнень студентів: високий, середній, низький.

Для проведення діагностики поточного та кінцевого результатів експерименту було обрано відповідні методи (спостереження, бесіди, комп'ютерне тестування, експертне оцінювання, анкетування, аналіз результатів навчальної та творчої діяльності студентів тощо) та діагностичні методики («Визначення життєвих цінностей особистості» (Must-тест)» (П. Іванов, О. Колобова), «Методика вивчення чинників привабливості професії» (В. Ядова, модифікація Н. Кузьміної, А. Реан), «Діагностика особистісної креативності» (О. Тунік) тощо).

Варто також зазначити, що діагностично-результативний блок дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей містить очікуваний результат реалізації цієї системи: підвищення рівня навчальних досягнень здобувачів.

Зауважимо, що розроблену й теоретично обґрунтовану авторську дидактичну систему змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти у схематичній формі наведено на рис. 4.1.

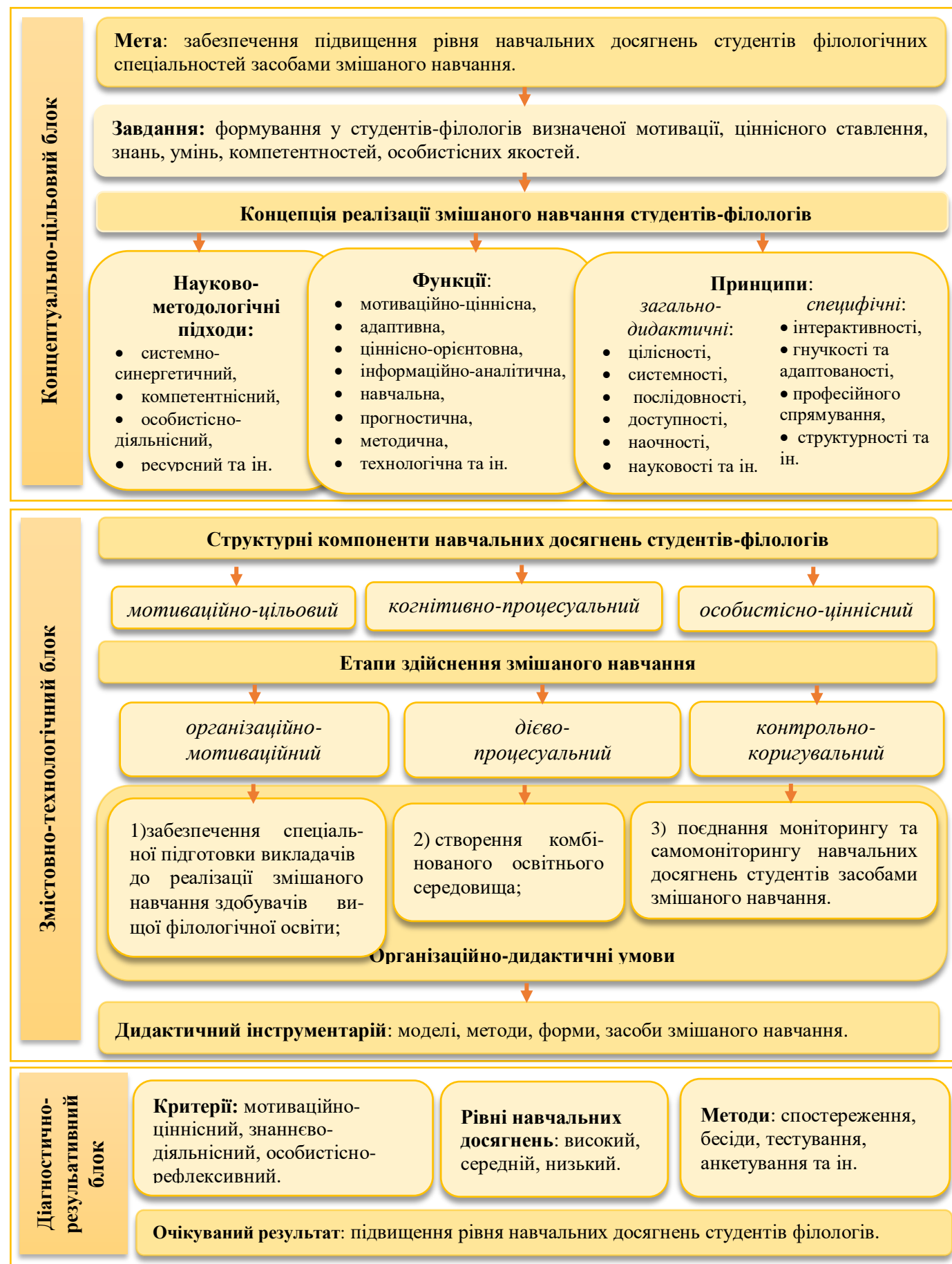


Рис 4.1 Дидактична система змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти

Висновки до розділу 4

Відповідно до авторської концепції розроблено дидактичну систему змішаного навчання студентів-філологів, яка включає такі блоки: концептуально-цільовий (мета, завдання, науково-методологічні підходи, функції системи, принципи реалізації змішаного навчання студентів-філологів); змістовно-технологічний (структурні компоненти навчальних досягнень студентів, етапи й організаційно-дидактичні умови реалізації змішаного навчання здобувачів, відповідний дидактичний інструментарій: моделі, методи, форми, засоби навчання); діагностично-результативний (критерії, показники, рівні, методи діагностики й діагностичні методики, а також очікуваний результат реалізації системи).

Так, концептуально-цільовий блок цієї системи представлено єдністю мети й зумовлених потребою підвищення навчальних досягнень студентів-філологів завдань, комплексне вирішення яких забезпечує реалізацію дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічного профілю у закладах вищої освіти.

Уточнено та конкретизовано мету (забезпечення підвищення рівня навчальних досягнень студентів філологічних спеціальностей засобами змішаного навчання) та завдання дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів у закладах вищої освіти (формування у студентів-філологів визначеної мотивації, ціннісного ставлення, знань, умінь, компетентностей, особистісних якостей).

Визначено, що створена дидактична система змішаного навчання студентів-філологів виконує низку таких функцій: мотиваційно-ціннісну, адаптивну, ціннісно-орієнтовну, інформаційно-аналітичну, навчальну, прогностичну, методичну, технологічну, рефлексивно-коригувальну.

Обґрунтовано, що методологічну базу дослідження складають насамперед такі наукові підходи: системно-синергетичний, компетентнісний,

ресурсний, герменевтичний, особистісно-діяльнісний, ергономічний, середовищний.

З'ясовано, що дидактична система змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти реалізації змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей базується на загальнодидактичних (цілісності, системності, послідовності, доступності, урахування індивідуальних особливостей студентів, наочності, міцності засвоєння знань, науковості) та специфічних (інтерактивності, гнучкості та адаптованості, професійного спрямування, структурності, забезпечення дієвого прямого та зворотного зв'язку, активного використання цифрових технологій та хмарних сервісів; інтерактивної взаємодії учасників освітнього процесу між собою та з комп'ютером) принципах навчання.

Уточнено, що змістовно-технологічний блок відбиває структурні компоненти навчальних досягнень студентів філологічних спеціальностей, етапи здійснення змішаного навчання, організаційно-дидактичні умови здійснення змішаного навчання та дидактичний інструментарій. Зокрема, у цьому блоці представлено такі структурні компоненти навчальних досягнень студентів-філологів: мотиваційно-цільовий (сформованість у студентів-філологів мотивів щодо реалізації змішаного навчання та підвищення власного рівня навчальних досягнень, здатності формулювати й досягати поточні цілі в процесі змішаного навчання); когнітивно-процесуальний (засвоєння здобувачами визначених у державному освітньому стандарті знань, умінь, компетентностей, а також потрібних для онлайн-навчання знань та вмінь); особистісно-ціннісний (сформованість необхідних для змішаного навчання особистісних якостей: наполегливості, уважності, емоційності, стійкості, самостійності, рефлексивності, комунікабельності, а також ціннісного ставлення до змішаного навчання та його результатів).

Визначено етапи реалізації змішаного навчання студентів-філологів: організаційно-мотиваційний (обрання оптимального дидактичного

інструментарію, розроблення відповідних навчальних та методичних матеріалів; розвиток у студентів-філологів мотивів та ціннісного ставлення до змішаного навчання й власних навчальних досягнень); дієво-процесуальний (формування у здобувачів визначених знань, умінь, компетентностей, особистісних якостей); контрольно-коригувальний (діагностика стану освітнього процесу та навчальних досягнень студентів-філологів, за необхідності внесення в цей процес відповідних змін).

Обґрунтовано організаційно-дидактичні умови, що забезпечують ефективне здійснення змішаного навчання: створення комбінованого освітнього середовища; забезпечення спеціальної підготовки викладачів до реалізації змішаного навчання здобувачів вищої філологічної освіти; поєднання моніторингу та самомоніторингу навчальних досягнень студентів засобами змішаного навчання.

З'ясовано, що важливе місце у змістовно-технологічному блоці системи займає також обраний дидактичний інструментарій, що включає в себе моделі («ротаційна», «гнучка», «особистісно орієнтована», «збагаченого віртуального середовища»), методи (словесні, наочні та практичні; синхронні й асинхронні методи змішаного навчання); форми (аудиторні та позааудиторні; індивідуальні, групові, колективні), засоби реалізації змішаного навчання (мультимедійні, мобільні; сервіси, освітні платформи, блоги) тощо.

Діагностично-результативний блок дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей містить критерії мотиваційно-ціннісний, знаннєво-діяльнісний, особистісно-рефлексивний та відповідні показники, рівні навчальних досягнень студентів-філологів (високий, середній, низький), діагностичні методи й методики, а також очікуваний результат реалізації розробленої системи.

Матеріали розділу знайшли відбиття в таких авторських роботах: [133-140; 186].

Список літератури до розділу 4

1. Абрамович С. В. Мониторинг личностно-профессионального становления будущего учителя в педагогическом процессе педколледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.0008. Чита, 2006. 215 с.
2. Андрієвська В. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комунікативних технологій у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харк. нац. педагог. ун-т імені Г.С. Сковороди. Х., 2019. 432 с.
3. Афанасьева М. А., Афанасьев А. П. Принципы дистанционного обучения в высшей школе и их реализация в системе Moodle. *Человек, семья и общество: история и перспективы развития : Информатизация образования и методика электронного обучения* : сбор. матер. I Междунар. научн. конф. рамках IV Междунар. научн.-образ. форума (Красноярск, 2016). URL : <http://conf.sfu-kras.ru/it-edu/participant/14966> (дата звернення: 12.06.2020).
4. Бабанский Ю. К. Педагогика : учеб. пособие. Москва : Просвещение, 1983. 608 с.
5. Багинский В. Ф. Системный анализ : учеб. пособ. Гомель, 2007. 144 с.
6. Балл Г. О. Аналіз поведінки у складних соціальних ситуаціях як сфера застосування теоретичних положень філософії. *Педагогіка і психологія*. № 3. 2016. С. 9–15.
7. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагог. і псих. проф. освіти АПН України. Київ, 2006. 334 с.
8. Басараб В. Я. Критерії сформованості ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних у процесі професійної

підготовки. *Науковий вісник* : зб. наук. пр. Ужгород. нац. ун-ту. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. Вип. 34. С. 25–28.

9. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 190 с.

10. Беляев С. Б. Ознаки педагогічної системи. *Наукові записки кафедри педагогіки* : зб. наук. пр. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2013. Вип. 32. С. 26–36.

11. Биков Ю., Вернигора С., Гуржій А. Проектування і використання відкритого хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019. Вип. 6 (74). С. 1–19.

12. Біляковська О., Мельничин А. Особливості системи тестування на базі соціального Інтернет-підходу. *Вісник Львівського університету* : зб. наук. пр. Сер. : Педагогіка. Львів : Львів. нац. ун-т імені І. Франка, у 2013. Вип. 29. С. 77–84.

13. Бондарев М. Г., Трач А. С. Принципы смешанного обучения английскому языку для специальных целей. URL : <http://izv-tn.tti.sfedu.ru/wpcontent/uploads/2013/10/7.pdf> (дата звернення: 06.08.2020).

14. Борисова Л. В. Специфика педагогической деятельности в системе дистанционного обучения : содержательный аспект. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия, Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 68–70.

15. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучени. *Научный диалог*. Вип. 1. 2017. С. 227–243.

16. Борытко Н. М., Соловцова И. А. Управление образовательными системами : учеб. Волгоград, 2006. 48 с.

17. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки*. Вип.135 С. 67–72.

18. Буркіна Н. С., Лукіна Т. О. Модель моніторингу підготовки учнів. *Шкільний світ*. 2001. № 9 (89). С. 2–8.
19. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, 2005. 1728 с.
20. Верхола А. П. Критерии и способы оптимизации процесса обучения вузовским дисциплинам : автореф. дис. на получение научн. степени д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1986. 21 с.
21. Вечірко М. С. Проблеми діагностики формування готовності до професійного самовизначення майбутніх вчителів-філологів. *Persprktywy rozwoju nauki. Perspektywy развития науки* : зб. матер. наук-практ. конф., (Гданьск, 28–30 нояб. 2012 г.). Гданьск, 2012. С. 91–96.
22. Вікторова Л. В. Критеріально-рівневий підхід до формування професійно-термінологічної компетентності у фаховій підготовці аграрників. *Вісник післядипломної освіти* : зб. наук. пр. Ун-ту менеджменту освіти. Київ, 2007. Вип. 5. С. 16–27.
23. Власенко Л. В., Шинкаренко Н. В. Методи дистанційного навчання. URL : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/5006/3/methods7.pdf> (дата звернення: 08.09.2019).
24. Вязова О. В. Информатизация образовательного пространства : на примере учителя информатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тамбов, 2005. 240 с.
25. Гараева С. В., Васильева А. А. Дидактическая модель развития творческих способностей студентов средствами интерактивных технологий обучения. *Научный диалог*. 2016. № 2 (50). С. 249–261.
26. Герасимчук О. О. E-Learning. Технології електронного навчання: навч. посіб. Луцьк : РВВ ЛДТУ. 2008. 432 с.
27. Голышева М., Диденко А. В., Власова М. В. E-Learning и дистанционное образование в России и за рубежом : проблемы и пути решения. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов :

Грамота, 2011. No 4 (11). С. 46. URL : www.gramota.net/materials/2/2011/4/12.html (дата звернення: 15.06.2020).

28. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.

29. Городов П. Н. Оптимизация процесса воспитания в высшей школе. М., 1990. 127 с.

30. Губанов В. А., Захаров В. В., Коваленко А. Н. Введение в системный анализ : учеб. пособ. Л., 1988. 232 с.

31. Гуляева И. В. Активные и интерактивные методы обучения в преподавании математики в системе СПО. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2014. № 35/1. С. 138–144.

32. Гуревич Р. Комп'ютерні технології навчання як засіб дистанційної вищої освіти. *Шляхи реформування заочної (дистанційної) вищої освіти* : Всеукр. наук.-метод. конф., (Київ, 11–13 жовтня 2000 р.) / Укр. акад. друкарства. К.; Л., 2000. С. 53–55.

33. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навч. посіб / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.

34. Гусак Т. Можливості та перспективи дистанційного навчання у вузі : Про організацію дистанц. форми навчання. *Рідна школа*. 2000. № 10. С. 41–42.

35. Давыдов Н. А., Аминов И. И., Поляков С. П. Современная подготовка юристов : бакалавров, специалистов и магистров в вузах (опыт проектирования и реализации). М., 2015. 320 с.

36. Дибкова Л. М. Система оцінювання результатів навчальної діяльності студентів економічних спеціальностей : монографія. Київ : НПУ, 2014. 325 с.

37. Довгопол И. И., Ивкова Т. А. Современные образовательные и педагогические технологии. С. : МСП «Ната», 2007. 336 с.

38. Доценко С. О. Дидактична система розвитку творчих здібностей учнів початкової школи у процесі вивчення предметів природничо-

математичного циклу: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Харк. націон. педагог. ун-т імені Г.С. Сковороди. Х., 2019. 499 с.

39. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2012. № 7 (90). С. 135–137.

40. Єжова О. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка*. Серія: Проблеми методики фізикоматематичної і технологічної освіти. 2014. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 5. С. 202–206.

41. Єльнікова Г. В., Бондарчук О. І. Критерії і показники якості навчальної діяльності. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. К., 2008. С. 434–435.

42. Желнова Е. 8 этапов смешанного обучения: Обзор статьи «Missed Steps» Дарлин Пейнтер. *Журнал Training & Development*. URL : <http://forum.obs.ru> (дата звернення: 21.07.2020).

43. Житеньова Н. В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технології візуалізації в освітньому процесі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харк. націон. педаг. ун-т імені Г. С. Сковороди. Х., 2020. 538 с.

44. Жулькевська В. Теоретико-методичні основи дистанційного навчання. *Педагогіка, психологія професійної освіти*. 2002. № 1 С. 52–59.

45. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках*. Москва : Педагогика, 1987. № 1. С. 29–32.

46. Зуєнко Н., Андрела І. Критеріально-рівневий підхід до формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-філологів. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Т. 1. Ч. 2. URL : <http://journals.uran.ua/apppfo/article/view/56031/52207> (дата звернення: 12.06.2019).

47. Зязюн І. А. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / ред. І. А. Зязюн. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
48. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения. М., 1972. Вып. 1. 72 с.
49. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Челяб. госуд. педагог. ун-т. Челябинск, 2000. 383 с.
50. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. Сер. : Педагогічні науки. Житомир, 2010. Вип. 2. С. 152–156.
51. Іванюта О. О. Основні етапи моніторингу навчальних досягнень студентів-землевпорядників. *SWorld*. 2014. № 1-12 (October). URL : <http://www.sworld.com.ua/konfer36/236.pdf> (дата звернення: 16.11.2020).
52. Кабацька О. В. Формування здоров'язбережувального освітнього середовища в класичних університетах : історія, теорія, практика : монографія. Харків : СГ НТМ «Новий курс», 2020. 382 с.
53. Капустин Ю. И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования : автореф. дис. на получение научн. степени док. пед. наук : 13.00.02. М., 2007. 42 с.
54. Касярум Н. В., Касярум О. П. Тестування як провідний метод діагностики навчальних досягнень студентів. *Вісник Черкаського університету* : зб. наук. статей. Черкаси : Вісн. Черкас. ун-ту. Вип. 189. С. 111–121.
55. Катаев А., Катаева С. Использование информационных технологий в дистанционной, заочной и очной формах обучения. *Психология. Педагогика. Образование*. 2020. № 3. С. 41–50.

56. Киреев Б. Н. Смешанное обучение в вузе: реалии и перспективы.
URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/197425652.pdf> (дата звернення:
06.12.2020).

57. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов / пер.
Е. П. Савченко. М. : ПАН Лтд, 1994. 283 с.

58. Кларкин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках : учебн. пособие. Москва. 1994. Из-во Арена Москва
224 с.

59. Ковалев А. П. Педагогические системы : оценка текущего состояния
и управление. Харьков, 1990. 156 с.

60. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь.
М.–Ростов-на-Дону, 2005. 448 с.

61. Козлакова Г. Зміна діяльнішої парадигми викладача при
дистанційному навчанні : Проаналізовано основні напрями змін у традиц.
діяльн. викладача при запровадж. дистанц. Навчання та основні компоненти
взаємодії студ., викладача, тьютора. *Вища освіта України*. 2003. № 4. С. 91–
95. Бібліогр.: 5 назв.

62. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие
для преподавателей . СПб. : КАРО, 2002. 368 с.

63. Король В. М. Критерії оцінювання сформованості управлінської
компетентності у майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної
підготовки. *Наукові записки* : зб. наук. пр. Вінниц. держ. пед. ун-ту імені
М. Коцюбинського. Сер. : Педагогіка і психологія. Вінниця, 2012. Вип. 38.
С. 192–197.

64. Коротун О. В. Використання хмаро орієнтованого середовища у
навчанні баз майбутніх учителів інформатики : дис. ... к-та пед. наук : 13.00.10
/ Житом. держ. педагог. у-т імені Івана Франка. Житомир, 2018. 356 с.

65. Корчинская Т. И. Измерение качества учебных достижений
учащихся средствами компьютерного тестирования : дис. ... канд. пед. наук :

13.00.01 / Смоленск. государственный ун-т. Смоленск, 2008. 230 с.

66. Костікова І. І. Електронна педагогіка : монографія. Харків : Смуґаста типографія, 2015. 160 с.

67. Крылова Е. В. Внутренний мониторинг качества профессиональной подготовки студентов инженерного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Моск. госуд. индуст. ун-т. М., 2009. 221 с.

68. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. М. : Знання, 2005. 486 с.

69. Курганская Г. С., Пескова Л. А. Новые возможности Интерне-обучения. Методы и средства интерактивного взаимодействия. *Байкальский психологический и педагогический журнал*. № 1-2. Иркутск. 2004. С. 127–130

70. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.

71. Кухар Л. О., Сергієнко В. П. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань. К. : Нац. педаг. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2011. 41 с.

72. Левит Е. И. Педагогическая система формирования эстетической культуры младших школьников в дополнительном музыкальном образовании : автореф. дис. на получение научн. степени д-ра пед. наук : 13.00.01. Нижний Новгород, 2013. 46 с.

73. Лісецький К. А. Принципи змішаного навчання. URL : http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/lisetskyi_pryntsypy.pdf (дата звернення: 08.12.2020).

74. Лозова В. И., Камышанченко Е. Н. Формирование познавательной активности школьников. Белгород: Изд-во БелГУ, 2000. 231 с.

75. Ломоносова Н. В. Система смешанного обучения в условиях информатизации высшего образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Моск. госуд. педагог. ун-т. М., 2017. 191 с.

76. Макаренко В. Критерії сформованості фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки. *Витоки*

педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Полтав. нац. пед. ун-ту. Полтава, 2016. Вип. 18. С. 188–194.

77. Максимова В. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. М., 1987. 160 с.

78. Медведева М. С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения : автореф. дис. на получение научн. степени кан. пед. наук : 13.00.01. Нижний Новгород, 2015, 30 с.

79. Медведева М. С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ивановский госуд. ун-т. Нижний Новгород, 2015. 220 с.

80. Мелешко І. Сучасні методи оцінювання знань, комп'ютерне тестування : URL : <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1021> (дата звернення: 18.09.2020).

81. Мокляк В. М. Основні передумови становлення та розвитку автономії в університетах України (XIX – поч. XX ст.). *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 7(1). С. 215–223. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_7\(1\)__27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_7(1)__27) (дата звернення: 07.03.2021).

82. Мокрогуз О. П. Роль мультимедійних засобів у формуванні інформаційної компетентності. Х. : Вид. група «Основа», 2017. 95 с.

83. Морзе Н. В. Підготовка педагогічних кадрів до використання комп'ютерних телекомунікацій. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. Вип. 6. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. С. 12–25.

84. Мохова М. Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования : автореф. дис. на получение научн. степени канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2005. 24 с .

85. Назарова О. Л. Управление качеством образовательного процесса в профессионально-педагогическом колледже : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Челябинск, 2003. 460 с.

86. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований. *Педагогика*. 1995. № 5. С. 44–49.

87. Никуличева Н. В. Организационно-педагогическое обеспечение подготовки преподавателя для системы дистанционного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Федеральный институт развития образования. Москва, 2016. 229 с.

88. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Смолук І. О. Педагогічна технологія: підручник. Київ : Четверта хвиля, 2003. 222 с.

89. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. Т. 1 : А–К / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ, 2006. 926 с.

90. Оборский Г. А. Колесников А. Е., Миклюк Н. А. Инструменты реализации ценностного подхода в проектах дистанционного обучения. *Электротехнические и компьютерные системы*. 2015. № 19. С. 330–333

91. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Л. И. Скворцова. Изд. 28-е, перераб. М. : Мир и образование, 2014. 1376 с.

92. Організація середовища дистанційного навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах : посіб. / Ю. М. Богачков та ін. К. : Педагогічна думка. 2012. 160 с.

93. Організація та функціонування мережі ресурсних центрів дистанційної освіти загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / Ю. М. Богачков та ін. ; наук. ред. Ю. М. Богачков. К. : Атіка, 2014. 184 с.

94. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. К. : А.С.К., 2002. 255 с.

95. Осова О. О. Дидактичні засади навчання іноземних мов студентів філологічних спеціальностей із застосуванням технологічних інновацій : автор. дис. на получение научн. степени докт. пед. наук : 13.00.09. Полтава, 2020. 43 с.

96. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. 3-тє вид. К. : Каравела, 2016. 496 с.

97. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб. : Питер, 2007. 352 с.

98. Пашкова А. А. Формирование готовности преподавателей СПО к работе в условиях смешанного обучения : магистерская диссертация / Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Кафедра общей и социальной психологии. Екатеринбург, 2020. 86 с. Библиогр.: С. 75–84 (91 назв.) URL : <http://hdl.handle.net/10995/86603> (дата звернення: 26.08.2020).

99. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин та ін. ; под. ред. В. А. Сластенина. Издание 8-е, стер. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. 576 с.

100. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании / Г. Н. Александров и др. *Образовательные технологии и общество*. 2000. № 3 (2). С. 134–148.

101. Педагогічні технології : навч. посібн. / О. С. Падалка та ін. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1995. 268 с.

102. Пінчук О. П. Історико-аналітичний огляд розвитку соціальних мережних технологій та перспектив їх використання у навчанні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 4 (48). С. 14–34. URL : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1267#.Vg0k2eztlBc> (дата звернення: 05.09.2020).

103. Пісоцька М. Е. Теорія і практика індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина XX століття-початок XXI століття) : дис. ... док. пед. наук : 13.0.09 / Харк. націон. педагог. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків. 2019, 455 с.

104. Пліско О. В. Організаційно-педагогічні умови моніторингу навчальних досягнень учнів старшої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2012. 232 с.
105. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. : в 2 кн. М., 2001. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. 570 с.
106. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Харк. націон. педагог. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків. 2001. 468 с.
107. Потороко И. Ю. Системный анализ и принятие решений : учеб. пособ. Челябинск, 2010. 51 с.
108. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології : навч. посіб. Харків : Колегіум, 2005. 224 с.
109. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 2000. 149 с.
110. Процька С. М. Комп'ютерно орієнтована методика формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів : дис. ... к-та пед. наук : 13.00.10 / Національна академія педагогічних наук України Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. К., 2019. 304 с.
111. Путляева Л. В. Современные психолого-педагогические проблемы профессионального обучения. М., 1990. 170 с.
112. Ракитов А. И. Философия компьютерной революции. Москва. Директ-Медиа. 2013. 291 с.
113. Репкин В. В. Репкина Г. В., Заика Е. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 13–24.
114. Рибалко Л. Упровадження інноваційних підходів до навчання — шлях модернізації змісту освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2016. Вип. 31. С. 3–10.

115. Родионов И. Б. Теория систем и системный анализ : курс лекций. URL : <http://victor-safronov.ru/systems-analysis/lectures/rodionov.html> (дата звернення: 11.12.2020).
116. Родионова С.В. Обзор современных инструментов электронного обучения. *Вестник НГУЭУ*. 2014. № 2. С. 280–285.
117. Романов А. В. Методика подготовки и проведения тестового контроля в учебном процессе. Чебоксары : КЛИО, 1998. 47 с.
118. Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М. : МГППУ, 2002. 272 с.
119. Рудинский И. Д., Давыдов А. В. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспектив применения. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnye-obrazovatelnye-tehnologii-analiz-vozmozhnostey-i-perspektivy-primeneniya/viewer> (дата звернення: 16.08.2020).
120. Рябоконь В. В. Формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів на уроках української мови в основній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Черкас. нац. у-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2016. 227 с.
121. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. М. : Наука, 1974. 279 с.
122. Самодрин А.П. Педагогічна організація регіону : теорія і практика : монографія. Кременчук : ПП Щербатих, 2006. 232 с.
123. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. М., 1998. 255 с.
124. Сергеева Е. В. Мониторинг учебных достижений студента педагогического вуза в системе управления качеством подготовки специалистов. *Известия Волгоград. гос. пед. ун-та*. 2010. Вып. 9. Т. 54. С. 75–79.
125. Сережнікова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. К. : Центр навч. літ-ри, 2003. 243 с.

126. Сериков Г. Н. Образование : аспекты системного отражения. Курган, 1997. 464 с.

127. Сивашинская Е. Ф. Электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Педагогика». Брест, 2015. URL : http://www.brsu.by/sites/default/files/pedagog/eumk_pedagogika.pdf (дата звернення: 11.07.2019).

128. Симонов В. П. Педагогический менеджмент : 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом : учеб. пособ.; 2-е изд., испр. и доп. М., 1997. 264 с.

129. Симонов В. П. Педагогический менеджмент. М., 1999. 430 с.

130. Славин А. В. Наглядный образ в структуре познания. М.: Политиздат, 1971. 271 с.

131. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособ. Вид 2-е, стереотип. М., 2002. 576 с.

132. Смолінчук Л. С. Тестування як метод оцінювання навчальних досягнень студентів. URL : <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/2146> (дата звернення: 15.06.2019).

133. Собченко Т. М., Доценко С. О. Цифрова компетентність майбутнього фахівця філологічного та природничого профілю. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2019. Вип. 53. С. 40–55.

134. Собченко Т. М. Використання цифрових інструментів у післядипломній педагогічній освіті. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : «Педагогіка, соціальна робота». 2021. Вип. 1 (48). С. 384–386.

135. Собченко Т. М. Зміна ролі викладача закладу вищої освіти у дистанційному навчанні. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі* : матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. молодих учених, (Харків, 13–14 трав. 2021 р.). Харків, 2021. С. 168–170.

136. Собченко Т. М. Методи, принципи та засоби реалізації змішаного навчання майбутніх учителів-філологів у закладах вищої освіти. *Професійна освіта : методологія, теорія та технології* : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний вищий навчальний заклад імені Григорія Сковороди». Переяслав : Домбровська Я. М., 2020. Вип. 12. С. 198–214.

137. Собченко Т. М. Методи, принципи та засоби реалізації змішаного навчання майбутніх учителів-філологів у закладах вищої освіти. *Професійна освіта : методологія, теорія та технології*. 2020. Вип. 12. С. 198–213.

138. Собченко Т. М. Реалізація функційно-структурної системи змішаного навчання студентів-філологів. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія «Педагогіка». 2021. Вип. 11 (21). URL : <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/377/328> (дата звернення: 15.03.2021).

139. Собченко Т. М. Теоретичне обґрунтування дидактичної системи змішаного навчання студентів вищої освіти філологічних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. Вип. 4 (108), С. 232–240.

140. Собченко Т. М., Марцин С. О. Реалізація дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 36. С. 246–250.

141. Стандарт вищої освіти України : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 20 червн. 2019 р. № 869. URL : <https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/04/standart-vyshchoi-osvity-035-filolohiia-bakalavr.pdf> (дата звернення: 15.06.2019).

142. Стандарт вищої освіти України другий (магістерський) рівень : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 20 черв. 2019 р. № 871. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha->

osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-magistr.pdf (дата звернення: 06.08.2020).

143. Стандарт вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 20 черв. 2019 р. № 869. URL : <https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/04/standart-vyshchoi-osvity-035-filolohiia-bakalavr.pdf> (дата звернення: 06.07.2020).

144. Стрюк А. М. Теоретико-методичні засади комбінованого навчання системного програмування майбутніх фахівців з програмної інженерії : монографія. *Теорія та методика електронного навчання*. Кривий Ріг : Видавничий відділ ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2015. Том VI. Вип. 1 (6) : спецвипуск «Монографія в журналі». 286 с.

145. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін.; за ред. В.М. Кухаренка. Харків: Міськдрук, НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.

146. Технології дистанційного навчання: діяльності та ресурси MOODLE : навч. посіб. / А. І. Прокопенко та ін. Харків: Мітра, 2021. 50 с.

147. Технології дистанційного навчання: методологія створення та супроводу навчальних курсів : навчальний посібник / А. І. Прокопенко та ін. Х. : ХНПУ імені Г.С. Сковороди; «Мірта», 2019. 81 с.

148. Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти : підручник / за заг. ред. В. В. Олійника, ред. кол.: С. П. Касьян, Л. Л. Ляхощька, Л. В. Бондаренко; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2019. 196 с.

149. Ткачов А. С. Система формування ключових компетентностей інтелектуально здібних учнів основної школи у процесі навчання суспільствознавчих предметів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Харк. націон. педагог. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2018. 593 с.

150. Ткачов А. С. Структурно-функціональна модель формування ключових компетентностей інтелектуально здібних і обдарованих учнів

основної школи в процесі навчання. *Науковий вісник* : зб. наук. пр. Ужгород. нац. ун-ту. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2017. Вип. 1 (40). С. 286–289.

151. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луганськ–Харків, 2006. 300 с.

152. Ткачова Н. О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. Луганськ, 2006. 512 с.

153. Ткачук Г. В. Практично-технічна підготовка майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання : монографія. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2018. 318 с.

154. Ткачук Г. В. Теоретичні і методичні засади практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Націон. педагог. ун-т імені М. П. Драгоманова. К., 2019, 447 с.

155. Тукало С. М. Організаційно-педагогічні засади впровадження електронного документообігу в наукових установах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Том 37. № 5. С. 147–165.

156. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. М., 1978. 272 с.

157. Ушаков Д. Толковый словарь. URL : <https://ushakovdictionary.ru> (дата звернення: 18.02.2020).

158. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1970. 301 с.

159. Філософський словник соціальних термінів / ред. рада : В. Андрущенко, Л. Губерський, В. Кремень та ін. Харків, 2002. 672 с.

160. Фоменко С. Л. Структура и содержание мониторинга профессионального становления педагогического образовательной школы : автореф. дис. на получение научн. степени канд. пед. наук : 13.00.01. Екатеринбург, 2001. 22 с.

161. Фомина А. С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты. URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/21/pedagogics/fomina.pdf (дата звернення: 21.06.2020).

162. Цина А.Ю. Критерії вибору інноваційних педагогічних технологій відповідно до освітніх цілей суб'єктів педагогічної діяльності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 2 до Вип. 36: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». Вип. 13. Київ : Гнозис, 2016. С. 261–266.

163. Цифрова адженда України – 2020. / М-во економічного розвитку і торгівлі України. URL : <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 12.09.2020).

164. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя : загальнопедагогічний аспект : монографія. Вінниця, 2007. 383 с.

165. Шишкіна М. П., Попіль М. В. Хмаро орієнтоване освітнє середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 5(37). С. 66– 80.

166. Шиян Н.І. Технологія модульно-рейтингового навчання у вищій педагогічній школі. *Реформування освіти і школи: сутність, проблеми, перспективи*. Рівне : Тетіс, 1997. С. 191–192

167. Штофф В. А. Моделирование и философия. Ленинград : Наука, 1966. 302 с.

168. Шумілова І. Ф. Теоретичні і методичні основи формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2016. 562 с.

169. Шумілова І. Ф. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей : теорія і практика : монографія. Бердянськ, 2016. 544 с.

170. Шушарина Е. С. Формирование межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешаного обучения : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Воронежс. гос. техн. ун-т. Воронеж, 2018. 192 с.

171. Щебликіна Т. А. Реалізація самомоніторингу навчальних досягнень майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Х. : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2015. Вип. 47. С. 190–198.

172. Щебликіна Т. А. Апробація системи моніторингу навчальних досягнень студентів гуманітарних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології* : зб. наук. пр. Херсон : Херсон. нац. тех. ун-т, 2014. Вип. 1 (12). С. 48–51.

173. Щебликіна Т. А. Моніторинг навчальних досягнень студентів гуманітарних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів : історія, теорія, практика : монографія. Харків, 2015. 399 с.

174. Щебликіна Т. А. Теоретико-методичні засади моніторингу навчальних досягнень студентів гуманітарних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Харк. націон. педагог. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2016. 589 с.

175. Юцевич Ю. Е. Педагогическое обоснование содержания вокальной подготовки учащихся педучилищ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1985. 230 с.

176. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Челябинский госуд. педагог. ун-т. Челябинск, 1992. 402 с.

177. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

178. Bielawski L., Metcalf D., Blended eLearning : Integrating Knowledge, Performance, Support, and Online Learning, 2003 by HRD Press, Inc. 3.

179. Bloom B. S., Krathwohl D. R. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Education Goals by a committee of college and university examiners. Handbook I Cognitive Domain. New York : Longmans Green, 1956.

180. Griff R. Athabasca University. Learning Analitics : On the Way to Smart Education. URL : http://distant.ioso.ru/seminar_2012/conf.htm (Last accessed: 16.07.2020).

181. Griffin P., McGaw B. Assessmntnt and Teaching of 21st Century Skills / eds. Care E. Springer Science+Business Media B.V., 2012. URL : 10.1007/978-94-007-2324-5 (Last accessed: 11.08.2020).

182. Mehrotra Ch., Hollister C. D., McGahey L. Distance learning: principles for effective design, delivery and evaluation. Page Publications Ltd., UK, 2001. 242 p.

183. Purnima V. Blended Learning Models. Published: August 2002. P. 1. URL : <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html> (Last accessed: 15.07.2020).

184. Schank R. Multimedia software development and the tools to support it URL : https://www.researchgate.net/publication/251362742_Multimedia_software_development_and_the_tools_to_support_it (Last accessed: 06.10.2020).

185. Schank R., Menachem Y., Korcuska M. Multimedia Applications for Education an Training: Revolution or red herring? URL : https://www.researchgate.net/publication/220566326_Multimedia_Applicati

ons_for_Education_and_Training_Revolution_or_Red_Herring (Last accessed: 01.03.2020).

186. Sobchenko T. Choice of blended learning models for higher pedagogical education students. Physical and Mathematical Education. 2021. Issue 2(28). Pp. 17–21. URL : <https://fmo-journal.org/index.php/fmo/issue/view/3> (Last accessed: 06.02.2021).

187. The Learning Accelerator. Blended Learning Educator Competencies. URL : <http://learningaccelerator.org/media/4f1a35f3/TLA-Educator%20Competencies%20v2.2.pdf> (Last accessed: 06.08.2020).

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СИСТЕМИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

5.1 Організація та проведення педагогічного експерименту

Для перевірки правильності сформульованої гіпотези дослідження впродовж 2016–2020 рр. проводився педагогічний експеримент, у процесі проведення якого відбувалась апробація розробленої дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей закладів вищої освіти. До участі в педагогічному експерименті було залучено студентів факультетів іноземних мов і філологічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, факультету іноземної філології й українського мовно-літературного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, факультету іноземних мов і факультету української філології та соціальних комунікацій Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, філологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету. До експерименту було залучено 874 здобувачів вищої філологічної освіти та 58 викладачів.

Проведення експерименту охоплювало вивчення студентами філологічних («Практика усного та писемного мовлення», «Вступ до фаху» (філологія), «Загальне мовознавство», «Основи професійної комунікації», «Основи мовознавства», «Основи літературознавства» тощо) та педагогічних («Педагогіка (Загальна педагогіка. Історія педагогіки. Основи педагогічної майстерності)»), «Інформаційно-педагогічні студії» тощо) дисциплін, а також відповідних навчальних курсів за вибором («Синтаксис художнього тексту», «Коучингові технології в освіті», «Основи синхронного перекладу», «Розділи

поглибленого вивчення англійської/ німецької/ французької мови», «Вступ до перекладознавства/ актуальні проблеми теорії та практики перекладу», «Лінгвокраїнознавство» тощо).

Експеримент проводився за трьома традиційними етапами: констатувальний, формувальний і контрольний. Зокрема, у дослідженні враховувалося, що змішане навчання активно реалізується сьогодні в усіх закладах вищої освіти (зокрема, в останні півтора року взагалі через карантинні обмеження зайняло головне місце серед інших видів навчання), тому було прийнято рішення про проведення експерименту варіативного характеру й відмову від створення контрольних груп. Створення різних експериментальних груп відбувалося на основі врахування даних вхідної діагностики в кожному обраному ЗВО.

Зокрема, для виявлення рівня цифрової грамотності студентів їм було запропоновано пройти перший національний тест на загальну цифрову грамотність «Цифрограм» [5], який було створено на основі європейської рамки цифрових компетентностей для громадян DigComp 2.1. та адаптований для України експертами. Цифрограм було впроваджено за підтримки Агентства США з міжнародного розвитку (USAID), швейцарсько-української Програми EGAP, що фінансується Швейцарською агенцією з розвитку та співробітництва й реалізується Фондом Східна Європа та Фондом Innovabridge. Бета-версія Цифрограму містить 90 питань із перевірки базових знань та навичок із цифрової грамотності. Всі питання класифіковано за 6 блоками (рис. 5.1).



Рис. 5.1 Шість блоків питань тесту «Цифрограм»

У світлі викладеного доцільно визначити зміст кожного з цих блоків:

Блок 1 «Основи комп'ютерної грамотності». Перевірюються знання та вміння студентів щодо роботи з комп'ютером і мобільними пристроями; використання базових програм і застосунків та користування мережею Інтернет.

Блок 2 «Інформаційна грамотність, уміння працювати з даними». Перевірка знань, умінь та навичок здобувачів щодо перегляду, пошуку і фільтрації контенту; критичного оцінювання інформації, перевірки надійності джерел і фактів.

Блок 3 «Створення цифрового контенту». Діагностування знань, умінь та навичок студентів щодо створення, редагування та інтеграції цифрового контенту, дотримання авторського права та ліцензій; первинні навички програмування.

Блок 4 «Комунікація та взаємодія у цифровому суспільстві». Готовність молодих людей до поширення контенту та обміну даними за допомогою цифрових технологій; уміння спілкуватися в цифровому середовищі та знання правил мережевого етикету.

Блок 5 «Безпека в цифровому середовищі». Наявність у здобувачів знань щодо захисту пристроїв і безпечного підключення до мережі, безпеки персональних даних та їх приватності; захисту від шахрайства і маніпуляцій.

Блок 6 «Розв'язання проблем у цифровому середовищі та навчання впродовж життя». Перевірка знань, умінь та навичок здобувачів щодо пошуку інформації та сервісів для вирішення технічних проблем; використання інтернет-ресурсів для навчання, розвитку професійних навичок і саморозвитку.

Уточнимо, що зазначений тест розроблено на основі комплексного підходу, за допомогою якого можна визначити 30 цифрових компетентностей, які вимірюються за трьома рівнями (базовий (А), середній (В) та високий (С)) та шістьма підрівнями відповідно (А₁, А₂, В₁, В₂, С₁, С₂).

Після складання тесту кожен студент отримав електронний сертифікат, який засвідчував загальний рівень цифрової грамотності, загальну кількість набраних балів, рівень і кількість балів відповідно шести блоків. Як засвідчили результати проведеного аналізу, у більшості респондентів цей рівень був недостатнім та не відповідав сучасним вимогам.

У світлі цього з урахуванням даних вхідної діагностики в кожному обраному ЗВО було створено три експериментальні групи. Так, першу з них E_1 (238 осіб) склали студенти, які демонстрували розвинену мотивацію та стійке ціннісне ставлення щодо здійснення змішаного навчання, проте мали певні технічні й організаційні проблеми щодо його організації.

Друга створена група E_2 (379 осіб) об'єднувала в собі студентів, які епізодично проявляли мотиви в процесі змішаного навчання й індивідуальне ставлення до нього, а також володіли окремими знаннями та вміннями щодо її здійснення. Учасники третьої створеної групи E_3 (257 осіб) характеризувалися практично відсутністю мотивів щодо реалізації змішаного навчання і проявляли негативне ціннісне ставлення до нього, а також слабо володіли необхідними для здійснення цього процесу знаннями і вміннями.

Поділ учасників експерименту на групи E_1 , E_2 та E_3 візуалізовано на відповідній діаграмі (рис. 5.2).

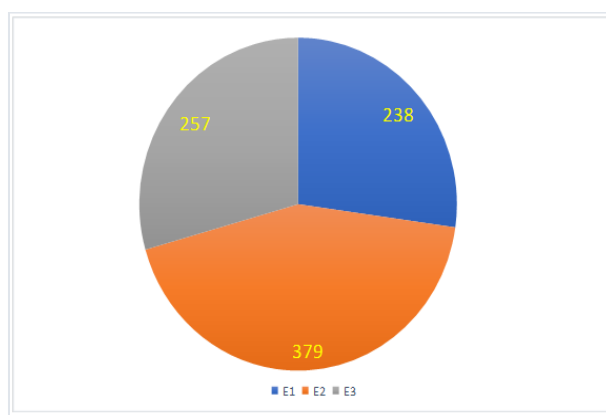


Рис. 5.2 Розподіл учасників експерименту освіти на експериментальні групи

Як бачимо, більшість студентів є членами групи E₂, а менша кількість учасників увійшла до складу групи E₁. Отримані дані дали змогу вносити певні корективи в реалізацію дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів у закладах вищої освіти.

Для здійснення діагностики навчальних досягнень студентів використовувалися визначені раніше критерії й показники: 1) *мотиваційно-ціннісний* (сформованість у студентів-філологів мотивів та ціннісних ставлень щодо реалізації змішаного навчання); 2) *знаннєво-діяльнісний* (рівень академічної успішності студентів; сформованість потрібних для змішаного навчання знань та груп умінь: інтелектуально-креативних, конструктивно-проективних, комунікативно-організаційних, навчально-цифрових); 3) *особистісно-рефлексивний* (сформованість необхідних для змішаного навчання особистісних якостей: наполегливості, уважності, емоційності, стійкості, самостійності, рефлексивності, комунікабельності, креативності; адекватність їх самооцінки студентами).

На цій підставі в дисертації виділено три рівні навчальних досягнень студентів: високий, середній, низький. Їх визначення наведено в таблиці 5.1-5.3.

Таблиця 5.1

Визначення високого рівня навчальних досягнень студентів

Критерії	Показники	Характеристика
1	2	3
Мотиваційно-ціннісний	Сформованість у студентів-філологів мотивів щодо реалізації змішаного навчання	У студентів-філологів мотиви щодо реалізації змішаного навчання виявляються практично завжди
	Характер ціннісного ставлення здобувачів до змішаного навчання	Студенти виявляють позитивне ціннісне ставлення до змішаного навчання, що є дієвим регулятором діяльності та поведінки
Знаннєво-діяльнісний	Рівень академічної успішності студентів	За вітчизняної системою оцінювання сформованість у визначених у державному стандарті знань, умінь відповідає відмітці «відмінно»
	Сформованість у здобувачів потрібних для змішаного навчання знань	Студенти виявляють повні, глибокі, дієві знання необхідні для змішаного навчання

Закінч. табл. 5.1

1	2	3
Особистісно-рефлексивний	Характер прояву студентами необхідних для змішаного навчання особистісних якостей	Здатність студентів-філологів проявляти стійкі особистісні якості, необхідні для змішаного навчання
	Адекватність самооцінки визначених особистісних якостей студентами	Самооцінка студентами власних особистісних якостей є завжди адекватною (об'єктивною)

Таблиця 5.2

Визначення середнього рівня навчальних досягнень студентів

Критерії	Показники	Характеристика
1	2	3
Мотиваційно-ціннісний	Сформованість у студентів-філологів мотивів щодо реалізації змішаного навчання	У студентів-філологів мотиви щодо реалізації змішаного навчання виявляються епізодично
	Характер ціннісного ставлення здобувачів до змішаного навчання	Студенти виявляють індивідуальний характер ціннісного ставлення до змішаного навчання
Знавство-діяльнісний	Рівень академічної успішності студентів	За вітчизняної системою оцінювання сформованість у визначених у державному стандарті знань, умінь відповідає відмітці «добре»
	Сформованість у здобувачів потрібних для змішаного навчання знань	Студенти виявляють необхідні для змішаного навчання знання та вміння, які мають розрізнений характер
Особистісно-рефлексивний	Характер прояву студентами необхідних для змішаного навчання особистісних якостей	Здатність студентів-філологів проявляти ситуативно особистісні якості, необхідні для змішаного навчання
	Адекватність самооцінки визначених особистісних якостей студентами	Самооцінка студентами власних особистісних якостей є адекватною не завжди

Таблиця 5.3

Визначення низького рівня навчальних досягнень студентів

Критерії	Показники	Характеристика
1	2	3
Мотиваційно-ціннісний	Сформованість у студентів-філологів мотивів щодо реалізації змішаного навчання	У студентів-філологів мотиви щодо реалізації змішаного навчання практично не проявляються
	Характер ціннісного ставлення здобувачів до змішаного навчання	Студенти виявляють негативний характер ціннісного ставлення до змішаного навчання

Закінч. табл. 5.3

1	2	3
Знаннєво-діяльнісний	Рівень академічної успішності студентів	За вітчизняної системою оцінювання сформованість у визначених у державному стандарті знань, умінь відповідає відмітці «задовільно», що відповідає низькому рівню
	Сформованість у здобувачів потрібних для змішаного навчання знань	Студенти характеризуються практично несформованими знаннями й уміннями, необхідними для змішаного навчання
Особистісно-рефлексивний	Характер прояву студентами необхідних для змішаного навчання особистісних якостей	Особистісні якості, необхідні для змішаного навчання, у студентів-філологів майже не проявляються
	Адекватність самооцінки визначених особистісних якостей студентами	Самооцінка студентами власних особистісних якостей є заниженою чи завищеною

На констатувальному етапі експерименту вирішувалися такі завдання:

1. Визначити вихідний стан розвиненості у студентів-філологів мотивів щодо реалізації змішаного навчання.
2. Виявити характер ціннісного ставлення до змішаного навчання на початку експериментальної роботи.
3. Оцінити рівень академічної успішності студентів філологічних спеціальностей.
4. Продіагностувати в учасників експерименту рівень сформованості потрібних для змішаного навчання знань.
5. З'ясувати рівень сформованості вмінь здійснювати змішане навчання.
6. Проаналізувати характер прояву необхідних для змішаного навчання особистісних якостей.
7. Визначити адекватність самооцінки студентами цих якостей.
8. Оцінити спроможність викладачів організовувати змішане навчання.

Виконання поставлених на констатувальному етапі експерименту завдань передбачав відбір відповідних методів дослідження та діагностичних методик для визначення стану різних компонентів навчальних досягнень

студентів-філологів, які входили до складу експериментальних груп. Обрані методи й методики, а також їх призначення відображено в таблиці 5.4

Таблиця 5.4

Карта організації дослідження навчальних досягнень студентів

Критерії	Показники	Діагностичний інструментарій
1	2	3
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> сформованість у студентів-філологів мотивів щодо реалізації змішаного навчання характер ціннісного ставлення до змішаного навчання 	Спостереження за навчальною діяльністю студентів, опитування, анкетування, бесіди з учасниками освітнього процесу, методика Т. Дубовицької «Діагностика спрямованості навчальної мотивації» (додаток Г) [15], методика Т. Ільїної «Вивчення мотивації навчання у виші» (додаток Д) [12], методика М. Фетискіна «Самооцінка професійної мотивації» [52], методика В. Ядова «Вивчення чинників привабливості професії» (модифікація Н. Кузьміної, А. Реана) (додаток Е) [13], методика Т. Елерса «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (додаток К) [8], тест Дж. Крамбо та Л. Махолика «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) (модифікація Д. Леонтьєва) (додаток Л) [49], методика П. Іванова, О. Колобової «Визначення життєвих цінностей особистості (Must-тест)» [7].
Знаннєво-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> рівень академічної успішності студентів сформованість у здобувачів потрібних для змішаного навчання знань та вмінь 	Спостереження за навчальною діяльністю студентів, анкетування, незалежне оцінювання, аналіз усних відповідей та письмових робіт студентів, аналіз продуктів навчальної діяльності (портфоліо, кейси), анкетування щодо змішаного та дистанційного навчання, тест на перевірку м'яких навичок (soft skills), тест креативності П. Торренса [48], «Діагностика особистісної креативності» (О. Тунік) (додаток Н) [50], методика А. Усової «Коефіцієнт засвоєння знань» [51].
Особистісно-рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> характер прояву студентами необхідних для змішаного навчання особистісних якостей адекватність самооцінки цих особистісних якостей студентами 	Бесіди, анкетування, бесіди, незалежне оцінювання, самооцінка, ранжування, методика С. Ковальова «Визначення самооцінки» (додаток П) [10], методика Дембо-Рубінштейн «Діагностика самооцінки» (модифікація А. Парафіян) [14], модифікована методика «Діагностика професійної готовності та сформованості особистісних якостей майбутнього фахівця» (Додаток М) [4].

Відзначимо, що в дослідженні було використано такі нормативні документи: Закон України «Про вищу освіту» (ред. 2017) [24]; Закон України «Про національну програму інформатизації» (ред. 2020 р.) [31]; Концепція

розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації (ред. 2021) [11]; Державна стратегія регіонального розвитку на 2021-2027 роки (ред. 2020) [26]; Наказ МОН «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» (ред. 2020) [27]; Наказ МОН «Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями» (2013) [25]; Наказ МОН України «Про затвердження Умов прийому на навчання до закладів вищої освіти України в 2021 році» (2020) [30] .

Так, з урахуванням обраних показників мотиваційно-ціннісного критерію визначалась сформованість у студентів-філологів мотивів щодо реалізації змішаного навчання та характер ціннісного ставлення до цього процесу.

Уточнимо, що для виявлення стану зазначеної мотивації студентів використовувалися такі методи: спостереження, бесіди, анкетування, аналіз продуктів навчальної діяльності студентів, а також такі діагностичні методики: методика Т. Дубовицької «Діагностика спрямованості навчальної мотивації», методика Т. Ільїної «Вивчення мотивації навчання у виші», методика Т. Елерса «Діагностика мотивації особистості на успіх», методика М. Фетискіна «Самооцінка професійної мотивації» [8; 12; 15; 52] .

Як встановлено в процесі використання вищевказаних методів (спостереження, бесіди, анкетування, аналіз продуктів навчальної діяльності студентів тощо), на констатувальному етапі експерименту всі студенти E_1 демонстрували стійку мотивацію щодо здійснення змішаного навчання та брали активну участь у здійсненні цього процесу.

У групі E_2 більшість студентів загалом позитивно ставилася до використання комп'ютерних засобів у своєму житті, але достатньо скептично оцінювали можливості їх активного використання в освітньому процесі

сучасних вітчизняних закладів освіти. Наприклад, вони наводили приклади таких негативних ситуацій: під час останніх сесій, які співпадали з об'явленим у країні тривалим карантинном, комп'ютерні мережі були занадто завантаженими, тому учасники освітнього процесу часто не могли своєчасно вийти на онлайн контакт. Крім того, студенти нерідко мали різні об'єктивні труднощі щодо відправлення викладачам текст виконаних завдань за допомогою застосування системи Moodle, а викладачі – в отриманні й оцінюванні таких завдань.

Члени групи E₂ також привернули увагу тому факт, що не всі студенти самостійно виконують ці завдання, тобто їм нерідко допомагають інші люди, які знаходяться в їхньому будинку, проте не з'являються на екрані. Тому майже половина студентів указаної групи, загалом нейтрально ставлячись до змішаного навчання, вважають, що цей процес вимагає сьогодні суттєвого вдосконалення.

Члени третьої групи, демонструючи відсутність мотивації щодо здійснення змішаного навчання, відзначали, що в реальності це навчання перетворилося на онлайн навчання тільки з елементами офлайн навчання. А така ситуація негативно вплинула на навчання та його результати, оскільки недостатня кількість комп'ютерної техніки у вищій школі, низька комп'ютерна грамотність викладачів та багатьох самих здобувачів не дозволяли оперативно вирішувати поставлені навчальні завдання.

Уточнимо, що студенти всіх експериментальних груп компактно не входили до складу відповідних академічних груп, тобто ці групи об'єднували в собі членів різних експериментальних груп. Тому під час проведення діагностування доцільно було не тільки отримувати необхідні дані по студентах окремих експериментальних груп, але й певні узагальнені параметри про навчальні досягнення здобувачів.

Зокрема, за результатами опитування здобувачів освіти та викладачів відповідних кафедр факультетів, які брали участь в експерименті, було

з'ясовано, що основними проблемами в організації змішаного навчання вони вважають є такі: відсутність розвиненої мотивації в учасників освітнього процесу (назвали 62,3 % здобувачів освіти та 45,4 % викладачів); низький рівень цифрової грамотності (так вважають 78,2 % майбутніх філологів та 25,5 % педагогів); відсутність безкоштовних українських платформ (на це указали майже 95 % здобувачів вищої освіти та 98 % викладачів); відсутність якісного цифрового контенту (цей факт визначили 68,5 % студентів та 47,3 % педагогів). Вищевикладені дані було представлено в наочній формі на рис. 5.3.

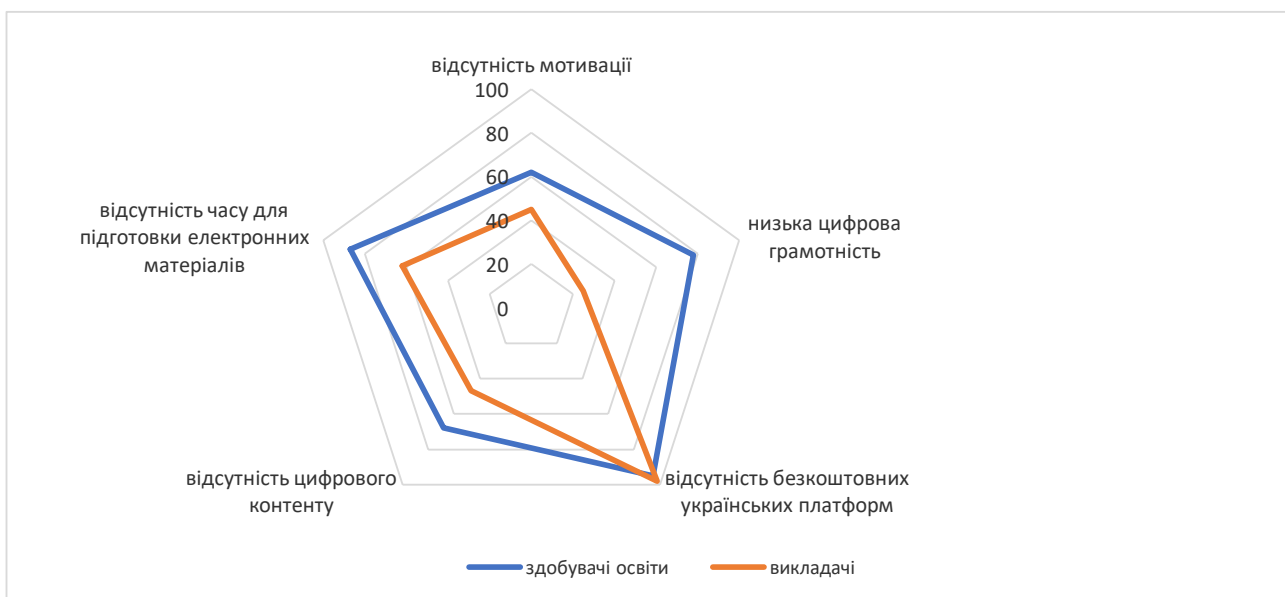


Рис. 5.3 Результати опитування здобувачів освіти та викладачів щодо основних проблем в організації змішаного навчання

Авторський аналіз суб'єктивної оцінки задоволеності студентів результатами впровадження змішаного навчання у вищу школу дає можливість уявити реальні погляди учасників освітнього процесу на механізм адаптації сучасного вишу до змішаного навчання. Оцінка поглядів суб'єктів цього процесу з приводу масштабності використання електронних освітніх ресурсів виявила схильність до раціонального поєднання традиційного та змішаного навчання за умови існування апробованої системи.

Зазначимо, що застосування методики Т. Дубовицької «Діагностика спрямованості навчальної мотивації» (додаток Г) дало змогу виявити

спрямованість та рівень розвитку внутрішньої мотивації навчальної діяльності студентів при вивченні конкретних навчальних дисциплін.

Уточнимо, що респондентам пропонувалося ознайомитися з поданими в опитувальнику висловлюваннями й описати своє ставлення до досліджуваного предмета, проставивши навпроти номера висловлювання відповідну позначку: правильно – (++), мабуть, правильно – (+), мабуть, неправильно – (–), неправильно – (–).

Обробка результатів проводилася відповідно до ключа, де «Так» означає позитивні відповіді (правильно, мабуть, правильно), а «Ні» – негативні (мабуть, неправильно, неправильно). Представимо ключ для оброблення отриманих результатів:

Так: 1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 17, 19;

Ні: 3, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 20.

Так, за кожен збіг із ключем нараховувався один бал. Вважалося, що чим менший сумарний бал, тим вищий показник внутрішньої мотивації вивчення предмета. Причому при низьких сумарних балах домінувала зовнішня мотивація студента щодо вивчення певної навчальної дисципліни в межах здійснення змішаного навчання.

Отримані результати розшифрувалися таким чином:

- 0-10 – зовнішня мотивація;
- 11-20 – внутрішня мотивація.

Зокрема, для визначення рівня розвиненості внутрішньої мотивації студентів були використані такі показники:

- 0-5 бали – низький рівень внутрішньої мотивації;
- 6-14 балів – середній рівень внутрішньої мотивації;
- 15-20 балів – високий рівень внутрішньої мотивації.

У світлі цього слід уточнити, що, за Л. Фрідманом, «якщо мотиви, які спонукають дану діяльність, не пов'язані з нею, то їх називають зовнішніми по відношенню до цієї діяльності; якщо ж мотиви безпосередньо пов'язані із

з самою діяльністю, то їх називають внутрішніми» [15]. Отже, мотив є внутрішнім, якщо він збігається з метою діяльності студента. Отже, в умовах навчальної діяльності оволодіння змістом навчального предмета буде для нього і мотивом, і метою цієї діяльності.

Варто також уточнити, що внутрішні мотиви пов'язані з пізнавальною потребою суб'єкта, задоволенням, яке отримується від процесу пізнання. Оволодіння навчальним матеріалом є метою навчання, яке в цьому випадку починає набувати характеру навчальної діяльності. Студент безпосередньо включений в процес пізнання, і це приносить йому емоційне задоволення. Домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом власної активності здобувачів освіти в процесі навчальної діяльності.

Ззовні вмотивованою навчальна діяльність спостерігається в тому випадку, коли оволодіння змістом навчальної дисципліни є не метою, а засобом досягнення інших цілей. Це може бути отримання гарної оцінки (атестата, диплома) чи стипендії, підпорядкування вимогам викладачів, отримання похвали, визнання товаришів тощо. При зовнішній мотивації знання не є метою навчання, тобто студент відчужений від процесу пізнання, а як наслідок – досліджувані предмети не є для студента внутрішньо прийнятими, внутрішньо мотивованими.

Уточнимо, що загальні дані свідчать про те, що зовнішня мотивація у студентів переважає у групі E_3 – 24 %. У групі E_1 – 5,6 %, а у групі E_2 – 11,1 %.

Відзначимо, що узагальнені дані діагностики спрямованості внутрішньої навчальної мотивації студентів за методикою Т. Дубовицької подано в таблиці 5.5.

Таблиця 5.5

Дані констатувального етапу експерименту про спрямованість внутрішньої навчальної мотивації (у %)

Рівні	E_1	E_2	E_3
Високий (15-20 балів)	71,1	5,8	1,2
Середній (6-14 балів)	22,2	74,6	21,7
Низький (0-5 балів)	1,1	8,5	53,1

Для вивчення мотивації навчання студентів у закладах вищої освіти було використано також методику Т. Ільїної «Вивчення мотивації навчання у виші» (додаток Д). Учасникам експерименту пропонувалося прочитати подані твердження й позначати як «згодні» або «не згодні».

Уточнимо, що зазначена методика включає три шкали: «Придбання знань» (прагнення до придбання знань, допитливість); «Оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості); «Отримання диплома» (прагнення здобути диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при складанні іспитів і заліків).

Так, у дослідженні визначено, що кількість студентів, навчальна мотивація яких була насамперед пов'язана з придбанням нових знань, у групі у групі E_1 становила 34,3%, у групі E_2 – 18,1%, у групі E_3 – 7,9 %. Також встановлено, що мотивація щодо оволодіння обраною професією переважала в групі E_1 – у 78,3 % студентів, у групі E_2 – 54,5 % осіб, у групі E_3 – 16,3 %. Як з'ясовано, на констатувальному етапі експерименту студентів, як були спрямовані просто на отримання диплому при формальному засвоєнні знань, у групах E_1 та E_2 виявлено не було, а в групі E_3 такі студенти складали 19,7 %.

Як з'ясовано, на констатувальному етапі експерименту студентів, як були спрямовані просто на отримання диплому при формальному засвоєнні знань, у групах E_1 та E_2 виявлено не було, а в групі E_3 такі студенти складали 12,7 %.

У процесі проведення експерименту в пригоді також стали дані, отримані за допомогою адаптованої нами методики М. Фетискіна «Визначення рівнів професійної мотивації» [52]. Зазначена методика дозволяє визначити, на якому щаблі мотиваційної драбинки перебуває студент, а саме: чи має місце байдужість, епізодична поверхова зацікавленість, допитливість, функціональний інтерес, або досягається вершина – професійна потреба

свідомо вивчати педагогіку і опановувати основами педагогічної майстерності.

Уточнимо, до, відповідно до зазначеної методики, студентам було запропоновано оцінити наведені твердження й обвести літеру відповідно обраної відповіді. При цьому треба було обрати літеру:

- З – якщо студент завжди робив те, що написано в твердженні;
- Ч – якщо він робив так не завжди, але часто;
- НДЧ – якщо він вважав за доцільне відповісти «не дуже часто»;
- Р – якщо він так вчиняв рідко;
- Н – якщо він цього ніколи не робив.

Обробка та інтерпретація отриманих результатів відбувалися на основі таких показників: «завжди» – 5 балів, «часто» – 4 бали, «не дуже часто» – 3 бали, «рідко» – 2 бали, «ніколи» – 1 бал. Також зазначимо, що визначення рівнів професійно-педагогічної мотивації (ППМ) студентів відбувалося на основі врахування таких інструкцій:

- високий рівень ППМ – 11 та більше балів;
- середній рівень ППМ – 10-6 балів;
- низький рівень ППМ – 5 балів та менше.

Отримані результати проведеної діагностики на основі застосування зазначеної методики наведено в таблиці 5.6.

Таблиця 5.6

Дані констатувального етапу експерименту про рівні професійної мотивації студентів (у %)

Рівні	Е ₁ (%)	Е ₂ (%)	Е ₃ (%)
Високий (11 та більше балів)	68,7	5,4	2,9
Середній (10-6 балів)	27,8	87,5	37,2
Низький (5 та менше балів)	3,5	7,1	59,9

У дослідженні зроблено висновок про те, що важливу інформацію про стан мотивації студентів щодо здійснення змішаного навчання можна отримати за допомогою використання методики Т. Елерса «Методика діагностики мотивацію особистості до успіху» [8]. Доцільність застосування

цієї методики пояснюється тим, що вона дає змогу оцінити силу мотивації студента щодо досягнення успіху у своїй освітній діяльності.

У світлі вищевикладеного вважаємо за необхідне уточнити, що поняття мотивів досягнення і уникнення невдачі вперше ввів у науковий обіг Г. Мюрей. Як підкреслював автор, саме під впливом мотиву досягнення успіху людина прагне до вирішення складних завдань, прояву максимальної самостійності, готовності до суперництва, прагнення до підвищення самоповаги за допомогою реалізації свого потенціалу, а також до забезпечення відповідності високим стандартам [9]. Уточнимо, що узагальнені дані діагностування за зазначеною методикою наведено в таблиці 5.7.

Таблиця 5.7

**Рівні мотивації досягнення успіху Т. Елерса
на констатувальному етапі (у %)**

Рівні	E ₁ (%)	E ₂ (%)	E ₃ (%)
Високий (понад 21 балів)	59,1	6,3	1,8
Середній (11-20 балів)	36,8	88,5	46,8
Низький (до 10 балів)	3,8	5,2	51,4

Під час проведення експерименту для виявлення структури навчальної мотивації студентів використовувалася також методика В. Ядова «Вивчення чинників привабливості професії» (модифікація Н. Кузьміної, А. Реана) (додаток Е). Ця методика у вигляді кількісного індексу показує рівень задоволеності людиною обраною професією.

Як стверджували автори методики, отримані під час її застосування результати дають змогу робити висновки не тільки про сформованість усвідомлюваних професійних інтересів людини, але й про інші її особистісні властивості: нахили, здібності, відповідність характерних особливостей особистості вимогам професії тощо.

Зокрема, вивчення окремих професійних сфер за наданою методикою надало можливість простежити загальні тенденції в індивідуальних особливостях респондентів. Наприклад, ті, хто проявляв інтерес до сфери «людина-техніка», демонстрували більш високу стійкість афекту й ригідну

поведінку, такі люди більш реалістично сприймали дійсність, вони відрізнялися достатньо високою незалежністю та схильністю до експериментів.

Для тих людей, які обрали сферу «людина – художній образ», характерними властивостями були лабільність емоцій та потреба в спілкуванні, висока імпульсивність та велика емоційна чутливість. Для респондентів, які обрали сферу «людина – знакова система», були характерні висока ригідність поведінки і стійкість афекту, реалістичність та незалежність. У людей, які обрали сферу «людина – природа», проявлялася яскраво виражена сензитивність, висока емоційна чутливість в поєднанні з великою врівноваженістю. Уточнимо, що ці додаткові дані враховувалися нами в процесі подальшого проведення експериментальної діяльності.

Відзначимо, що отримання основних даних діагностики за вищевказаною методикою відбулося шляхом оброблення результатів за кожним із наведених 11 факторів. Зокрема, для цього відбувалося обчислювання коефіцієнту значущості (КЗ) за такою формулою:

$$КЗ = (n + m) / N, \text{ де:}$$

N – об'єм вибірки, n – кількість респондентів, які відповіли у стовпчику А, m – кількість респондентів, які відповіли у стовпчику Б. При цьому враховувалося, що коефіцієнт значущості може змінюватися в межах від -1 до $+1$. Низький коефіцієнт ближче до 0 .

Дані констатувального етапу експерименту про рівень задоволеності студентами обраною професією наведено в таблиці 5.8.

Таблиця 5.8

Дані констатувального етапу експерименту про рівень задоволеності студентами обраною професією (у %)

Рівні	E_1	E_2	E_3
Високий	69,9	6,3	3,4
Середній	27,9	85,8	36,3
Низький	3,2	7,9	60,3

Для з'ясування характеру ціннісного ставлення до змішаного навчання було використано такі методи: бесіди, анкетування, незалежне оцінювання, аналіз письмових робіт та усних відповідей студентів, а також тест Дж. Крамбо та Л. Махолика «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) (модифікація Д. Леонтєва) (додаток Л) [49], методика П. Іванова, О. Колобової «Визначення життєвих цінностей особистості (Must-тест)» [7].

Зокрема, результати застосування вищевказаних діагностичних методів засвідчили, що у групі E_1 майже 70 % студентів демонстрували стійке позитивне ціннісне ставлення до змішаного навчання. Водночас з'ясовано, що студентів, які проявляли негативне ціннісне ставлення до зазначеного процесу, в цій групі не було. Як встановлено, у групі E_2 практично всі студенти проявляли позитивне нестійке або індиферентне ціннісне ставлення до змішаного навчання. У свою чергу, у групі E_3 майже 60 % студентів характеризувалися стійким негативним ціннісним ставленням до змішаного навчання, а в решті членів групи таке ставлення час від часу індиферентним ставленням.

Для діагностування стану ціннісного ставлення студентів до змішаного навчання використовувався також тест Дж. Крамбо та Л. Махолика «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) (модифікація Д. Леонтєва) (додаток Л) [49]. Зокрема, у процесі реалізації цього тесту студентам пропонувалися пари протилежних тверджень. Їх завдання полягало в тому, що слід було обрати одне з двох тверджень, яке, на думку студентів, більше відповідає дійсності, та обвести одну з цифр 1, 2, 3 в залежності від того, наскільки вони були впевнені у своєму виборі (або 0, якщо обидва твердження, на їхній погляд, є однаково правильними).

Обробка результатів використання зазначеного тесту зводилася до підсумовування числових значень для всіх 20 шкал та переводу сумарного балу в стандартні значення. Для обчислення балів було переведено позначені

респондентами позиції на симетричній шкалі 3210123 в оцінки за зростаючою або спадаючою асиметричною шкалою за такими правилами: у

- у зростаючу шкалу 1234567 переводилися пункти 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17;
- у спадаючу шкалу 7654321 переводилися
- пункти 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.

Після переведення всіх двадцяти пунктів в зростаючу або спадаючу шкали підсумовуються бали за відповідними субшкалами.

Субшкала 1 (Цілі) – сума пунктів (пп.) 3, 4, 10, 16, 17, 18;

Субшкала 2 (Процес) – пп. 1, 2, 4, 5, 7, 9;

Субшкала 3 (Результат) – пп. 8, 9, 10, 12, 20;

Субшкала 4 (Локус контролю – Я) – пп. 1, 15, 16, 19;

Субшкала 5 (Локус контролю – життя) – пп. 7, 10, 11, 14, 18, 19.

Отримані результати вищевказаного тестування представлено на рис. 5.4.

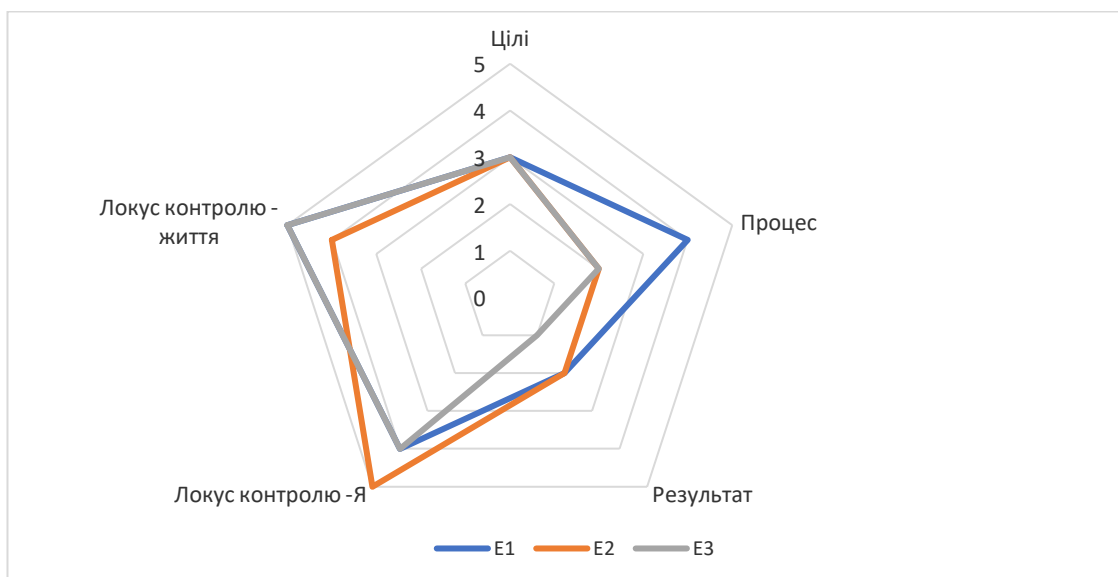


Рис. 5.4 Дані констатувального етапу експерименту про сформованість смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)

Для діагностики сформованості ціннісних ставлень студентів використовувалися також методика П. Іванова й О. Колобової «Визначення життєвих цінностей особистості» (Must-тест) [7], яка є однією з різновидів

вербальних проєктивних тестів. Запропонований у цій методиці набір Must-тим дозволив визначити 5 основних життєвих цілей-цінностей особистості. Уточнимо, що реалізація зазначеної методики не передбачала чітко визначеної стандартизованої процедури, тобто респонденти самостійно обирали певні індивідуально-унікальні твердження.

Відповідно до наданої інструкції, респондентам пропонувалося закінчити речення, початок кожного з яких був написаний на виданому їм листі для відповідей. Причому студентам пояснювалося, що вкрай важливою є вимога, щоб написанні ними речення щиро відображали їхні погляди.

Лист відповідей

Я неодмінно повинен _____

Я неодмінно повинен _____

Я неодмінно повинен _____

Я неодмінно повинен _____

Я неодмінно повинен _____

Я неодмінно повинен _____

Жахливо, якщо _____

Жахливо, якщо _____

Жахливо, якщо _____

Жахливо, якщо _____

Жахливо, якщо _____

Жахливо, якщо _____

Я не можу терпіти _____

Я не можу терпіти _____

Я не можу терпіти _____

Я не можу терпіти _____

Я не можу терпіти _____

Я не можу терпіти _____

Слід зауважити, що для обробки даних, отриманих за допомогою зазначеної методики, не існує стандартизованої процедури. Немає таких Must-тем, які досліднику пропонується знайти серед відповідей випробовуваних. Тому для кожної вибірки і для кожного випробуваного, як правило, виділяється індивідуально-унікальний набір тверджень.

Зокрема, серед сформульованих студентами тверджень було виявлено найбільш часто вживаними, вони знайшли відображення в гістограмі на рис. 5.5.



Рис. 5.5 Дані констатувального етапу експерименту про сформованість ціннісних ставлень студентів

Підсумовуємо, що отримані на констатувальному етапі експерименту узагальнені дані діагностики навчальних досягнень студентів усіх експериментальних груп за мотиваційно-ціннісним критерієм наведено в таблиці 5.9.

Таблиця 5.9

Узагальнені дані констатувального етапу експерименту про навчальні досягнення студентів за мотиваційно-ціннісним критерієм (у %)

Рівні	E ₁ (%)	E ₂ (%)	E ₃ (%)
<i>Сформованість мотивів щодо реалізації змішаного навчання</i>			
Проявляються практично завжди	79,3	6,1	0
Проявляється епізодично	20,7	90,1	17,8
Практично не проявляються	0	3,8	82,2
<i>Характер ціннісного ставлення до змішаного навчання</i>			
Позитивне	69,8	4,2	0
Індиферентне	30,2	94,5	40,1
Негативне	0	1,3	59,9

Узагальнені дані про навчальні досягнення студентів за мотиваційно-ціннісним критерієм представлено на діаграмі (рис. 5.6)

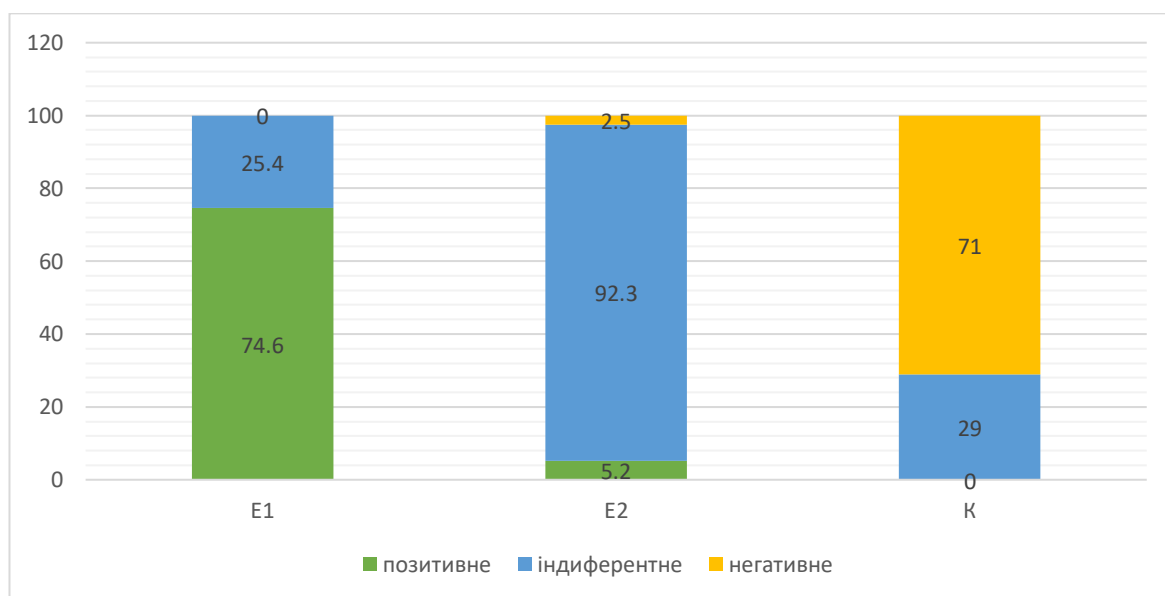


Рис. 5.6 Узагальнені дані констатувального експерименту про навчальні досягнення студентів за мотиваційно-ціннісним критерієм

Як зазначалося раніше, для діагностування стану навчальних досягнень студентів за знаннєво-діяльнісним критерієм використовувались такі методи: спостереження за навчальною діяльністю студентів, анкетування, незалежне оцінювання, аналіз, аналіз продуктів навчальної діяльності (усних відповідей

та письмових робіт студентів), а також тест на перевірку м'яких навичок (soft skills) і методика А. Усової «Коефіцієнт засвоєння знань» [51].

Так, першим показником зазначеного критерію була академічна успішність студентів. За В. Якуніним, академічна успішність, яка виражається в оцінках (оцінки індивідуальних досягнень студентів), є формалізованим критерієм оцінки результатів навчання, єдиним для усіх освітніх закладів [53, с. 50-51].

Під час проведення діагностики на констатувальному етапі експерименту за дозволом деканатів, які надали інформацію про графік освітнього процесу, ми згрупували оцінки за сесії по дисциплінам, зокрема по цілям та засвоєним компетенціям. Для дослідження були зроблені вибірки студентів-філологів. Виявлені результати підсумкового контролю академічної успішності студентів з усіх експериментальних груп наведені в таблиці 5.10.

Таблиця 5.10

Результати підсумкового контролю академічної успішності студентів-філологів на констатувальному етапі (%)

Оцінка (кількість балів за 100-бальною шкалою)	За шкалою ECTS	За національною шкалою	E ₁		E ₂		E ₃	
			За шкалою ECTS	За національною шкалою	За шкалою ECTS	За національною шкалою	За шкалою ECTS	За національною шкалою
90-100	A	відмінно	51,9	51,9	23,9	23,9	0	0
82-89	B	добре	31,9	44,7	27,6	42,4	11,5	41,3
74-81	C		12,8		27,4		29,8	
69-73	D	задовільно	2,1	3,4	22,4	33,7	39,1	58,7
60-68	E		1,3		11,3		19,6	
35-59	FX	незадовільно	0	0	0	0	0	0
1-34	F		0	0	0	0	0	0

Дані констатувального етапу експерименту наглядно демонструють, що когнітивні особливості студентів-філологів (зокрема стиль мислення) пов'язані з результатами опанування компетентностями з певних дисциплін, зокрема технічного спрямування. Тому для студентів-філологів потрібно

створювати спеціальні педагогічні умови, заходи щодо опанування компетентностями, наприклад, які пов'язані з ІКТ.

Під час визначення рівнів сформованості потрібних для змішаного навчання знань та вмінь студентів застосовувалися названі вище методи. Зокрема, для визначення стану сформованості засвоєних знань розраховувався коефіцієнт їх засвоєння студентами за методикою А. Усової [51], який розраховувався за такою формулою:

$$K_{\text{засвоєння}} = \frac{K_n}{K_z}, \quad (5.1)$$

де K_n – кількість правильних відповідей,

K_z – загальна кількість запитань.

Як відомо, професійно необхідні знання та вміння є невід'ємною та обов'язковою складовою компетентностей, які прописані в освітніх програмах студентів-філологів. Уточнимо, що в професійному середовищі в останні роки прийнято виокремлювати 2 типи важливих навичок:

- «тверді навички» (Hard skills) (професійні, технічні навички, які фахівець може наочно продемонструвати, наприклад, знання іноземної мови чи мови програмування);
- «м'які навички» (або «гнучкі навички») (Soft skills) (навички, прояв яких складно відстежити, перевірити й наочно продемонструвати, до них належать, наприклад, управлінські навички).

Як з'ясовано, особливу значущість в динамічно змінному суспільстві займають «м'які навички» як надпрофесійні навички, які не пов'язані безпосередньо з професійною діяльністю, але сприяють її результативності. Список та зміст цих навичок, які мають засвоїти студент-філолог в процесі змішаного навчання, наведено в таблиці 5.11.

Таблиця 5.11.

Список та зміст «м'яких навичок»

«М'які навички»	Зміст
1	2
Комунікативно-організаційні	Налагодження та підтримка зв'язків з людьми різного статусу, незалежно від рівня близькості, знайомства, організація конструктивної взаємодії з ними
Конструктивно-проективні	Уміння формулювання індивідуальних цілей та свідоме прагнення до їх досягнення, уміння прогнозувати діяльності та створювати її модель
Інтелектуально-креативні вміння	Обробка, аналіз та осмислення існуючої інформації, її оцінка з точки зору визначених обґрунтованих критеріїв, застосування отриманих результатів для подальшого вирішення складних ситуацій; швидке реагування на фактори зовнішнього довкілля, пропозиція варіантів вирішення складних ситуацій, обмірковування одночасно декількох паралельних ідей, редагування шаблонів і алгоритмів мислення; прояв творчості в роботі, генерування нових та конкурентоспроможних ідей для досягнення успіху в діяльності
Навчально-цифрові	Уміння навчальної діяльності, зокрема на основі використання цифрових технологій

Оцінка стану розвитку зазначених груп умінь у студентів-філологів відбувалася за допомогою використання різних діагностичних методів, а саме таких: бесіди, незалежного оцінювання, анкетування, аналіз результатів навчальної діяльності здобувачів, а також тесту креативності П. Торренса й методики «Діагностики особистісної креативності» О. Туніка (Додаток Н).

Зокрема, тест креативності П. Торренса включав три блоки завдань, які відображали вміння:

- образотворчого творчого мислення;
- вербального творчого мислення;
- словесно-звукового творчого мислення.

Обробка експериментальних даних проводилася за характеристикою основних показників творчого мислення: легкість, гнучкість, оригінальність та розробленість. Діагностика за методикою О. Туніка дозволяла також визначити чотири особливості творчої особистості: допитливість (Д); уяву (У); складність (С) і схильність до ризику (Р).

Узагальнені дані констатувального етапу експерименту про навчальні досягнення студентів за знаннєво-діяльнісним критерієм представлено в таблиці 5.12

Таблиця 5.12

Узагальнені дані констатувального етапу експерименту про навчальні досягнення студентів за знаннєво-діяльнісним критерієм (у %)

Рівні	E ₁	E ₂	E ₃
<i>Рівень академічної успішності</i>			
високий («відмінно»)	51,9	23,9	0
середній («добре»)	37,7	42,4	43,1
низький («задовільнено»)	10,4	33,7	58,7
<i>Рівень сформованості потрібних для змішаного навчання знань та вмінь</i>			
високий	48,6	26,2	0
середній	41,2	58,2	26,8
низький	10,2	8,6	73,2

Узагальнені дані констатувального етапу експерименту про навчальні досягнення студентів за знаннєво-діяльнісним критерієм візуалізовано на діаграмі (рис. 5.7).

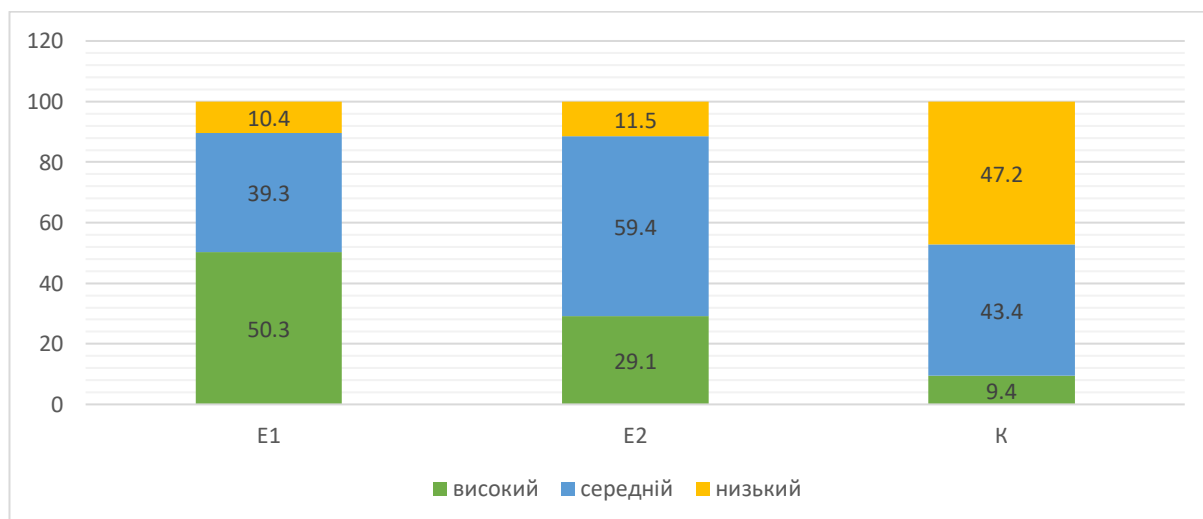


Рис. 5.7 Рівні сформованості знаннєво-діялісного критерію навчальних досягнень студентів-філологів на констатувальному етапі

Для діагностики навчальних досягнень студентів-філологів за особистісно-рефлексивним критерієм використовувалися такі методи: бесіди, анкетування, бесіди, незалежне оцінювання, ранжування, а також

методика Дембо-Рубінштейна «Діагностика самооцінки» (модифікація А. Парафіян) [14], модифікована нами методика «Діагностика професійної готовності та сформованості особистісних якостей майбутнього фахівця» (Додаток М), методика С. Ковальова «Визначення самооцінки» (Додаток П)

Як з'ясовано на основі використання вищевказаних методів, на констатувальному етапі експерименту було визначено, що адекватну самооцінку визначених особистісних якостей мають біля половини студентів із групи Е₁, 30,4 % студентів із групи Е₂ та 24,5 % студентів з групи Е₃.

Зазначимо, що методика Дембо-Рубінштейна «Діагностика самооцінки» (модифікація А. Парафіян) заснована на безпосередньому оцінюванні низки особистих якостей. Так, респондентам пропонувалося на вертикальних лініях відзначити певними знаками рівень розвитку у них цих якостей (показник самооцінки) і рівень досягнень, тобто рівень розвитку цих же якостей, який би задовольняв їх. Кожному респонденту було надано бланк методики, що містив відповідні інструкції й завдання.

Ця методика передбачала спочатку заповнення реалізовувалася у формі вільної бесіди. На листку паперу наносилася перша вертикальна лінія. Експериментатор пояснював випробуваному, що на самому верху її розташовані люди з найбільш високим рівнем сформованості цієї якості, у самому низу – з найнижчим рівнем, а потім просив студента відзначити своє місце розташування на шкалі. Потім з першою лінією проводилися друга шкала та процедура повторювалася.

Уточнимо, що рівень розвиненості кожної визначеної особистісної можна було умовно зобразити вертикальною лінією, нижня точка якої символізуватиме найнижчий рівень, а верхня – найвищий. На наступній сторінці були зображені сім таких ліній (розум, здібності; характер; авторитет у однолітків; упевненість у собі тощо).

На бланку методики зображено сім ліній, довжина кожної – 100 мм, із зазначенням верхніх, нижніх крапок і середини шкали. При цьому верхня і

нижня крапки позначалися рисками, середина – ледь помітною крапкою. Під кожною лінією було написано, що вона означає. На кожній лінії рисою (–) студент мав позначити, як оцінює розвиток у себе цієї якості в даний конкретний момент часу. Після цього хрестиком (X) студенти відзначали, при якому рівні розвитку цих якостей вони були б задоволені собою або відчули гордість за себе.

Уточнимо, що обробка результатів проводилася за шістьма шкалами (перша, тренувальна – «здоров'я» – не враховувалася). Кожна відповідь виражалася в балах. Як вже зазначалося раніше, розміри кожної шкали 100 мм, відповідно до цього відповіді студентів отримували відповідну кількісну характеристику. Наприклад, 54 мм = 54 балам. Уточнимо, що по кожній з шести шкал було визначено:

- а) рівень досягнень – відстань в мм від нижньої точки шкали «0» до знаку «X»;
- б) висоту самооцінки – від «0» до знаку «X»;
- в) значення розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою – відстань від знаку «X» до знаку «–» якщо рівень домагань нижче самооцінки, він виражається негативним числом.

Потім розраховувалася середня величина кожного показника за всіма шістьма шкалами. Згідно з наданим ключем робилися відповідні висновки, а саме:

- кількість балів від 45 до 74 («середня» і «висока» самооцінка) засвідчували наявність у студента реалістичної (адекватної) самооцінки;
- кількість балів від 75 до 100 і вище свідчила про завищену самооцінку й указувала певні відхилення у формуванні особистості. Завищена самооцінка могла підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими. Така самооцінка також могла вказувати на істотні спотворення у формуванні

особистості – «закритості для досвіду», нечутливості до своїх помилок, невдач, зауважень та оцінками оточуючих.

- кількість балів нижче 45 вказувала на занижену самооцінку (недооцінку себе) і свідчили про крайнє неблагополуччя в розвитку особистості. Ці студенти складали «групу ризику». При цьому за низькою самооцінкою могли ховатися два абсолютно різні психологічні явища: справжня невпевненість в собі й «захисна», коли декларування (самому собі) власного невміння, відсутності такої здатності дозволяли особливо не докладати жодних зусиль.

Важливо підкреслити, що аналіз результатів методики спирався більшою мірою на подальше обговорення зображеного зі студентами, а не на розташування знаків. При цьому враховувалося, що, за даними дослідження С. Рубінштейна, у більшості психічно людей проявляється тенденція щодо розташування мітки «трохи вище середини» незалежно від їх самооцінки.

Отримані результати визначення самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейна «Діагностика самооцінки» (модифікація А. Парафіян) наведено в таблиці 5.13.

Таблиця 5.13

Результати визначення самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейна (модифікація А. Парафіян) (у %)

Стан самооцінки	E ₁	E ₂	E ₃
адекватна	35,7	24,2	14,1
завищена	33,5	40,2	47,7
занижена	30,8	35,6	38,5

Використання модифікованої нами методики «Діагностика професійної підготовки та особистісних якостей фахівця» дало змогу виявити наявність у філологів особистісних якостей, які є передумовою успішного здійснення освітнього процесу. Діагностика особистісних якостей включала в себе такі діагностичні блоки:

- *спрямованість особистості:*

- 1) мотиви, потреби, які вимірюються за 4 діагностичними параметрами;
- 2) почуття, емоції, які вимірюються за 9 діагностичними параметрами;
- 3) інтереси, які вимірюються за 5 діагностичними параметрами.

- *можливості особистості:*

- 1) відчуття – вимірюються за 3 діагностичними параметрами;
- 2) сприйняття вимірюються за 4 діагностичними параметрами;
- 3) пам'ять – вимірюється за 4 діагностичними параметрами;
- 4) мислення – вимірюється за 6 діагностичними параметрами;
- 5) мова – вимірюється за 7 діагностичними параметрами;
- 6) воля – вимірюється за 5 діагностичними параметрами;
- 7) здібності – вимірюються за 7 діагностичними параметрами.

- *стиль, психологічні особливості поведінки:*

- 1) характер (його риси), які вимірюються за 4 діагностичними параметрами;
- 2) ставлення до праці.

Перевагою методики є те, що вона охоплює практично всі існуючі якості особистості, які необхідні для професійної діяльності.

Результати презентовано на рис. 5.8

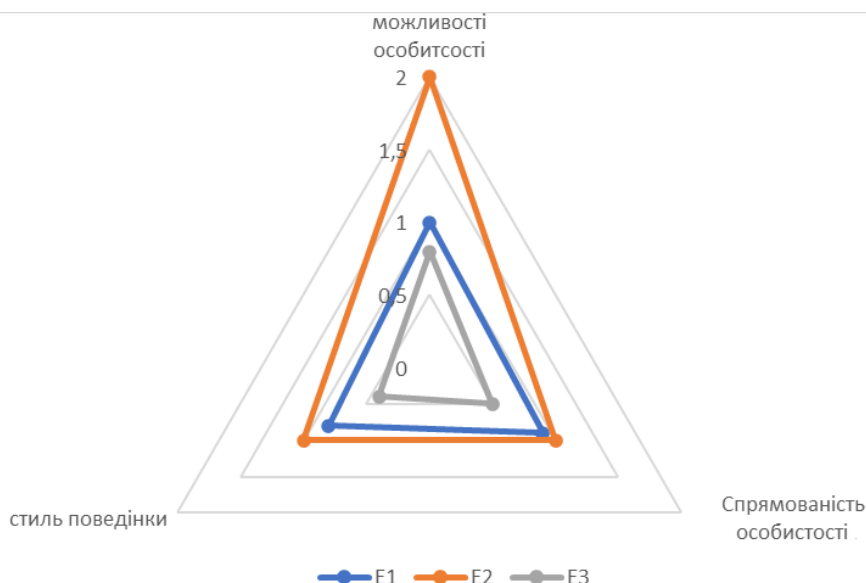


Рис. 5.8 Результати діагностики за модифікованою методикою «Діагностика професійної підготовки та особистісних якостей фахівця»

Для визначення самооцінки визначених якостей студентів було застосовано також методику С. Ковальова [10]. Так, респондентам було запропоновано 32 судження. Обробка результатів проводилася підсумовуванням балів за всіма 32 судженнями.

Інтерпретацію результатів здійснювали таким чином:

- сума балів від 0 до 25 свідчила про високий рівень самооцінки, при якому людина, як правило, не обтяжена сумнівами, адекватно реагує на зауваження інших і тверезо оцінює свої дії;
- сума балів від 26 до 45 давала змогу зробити висновок про середній рівень самооцінки. Людина з таким рівнем самооцінки час від часу відчуває незрозумілу незручність у взаєминах з іншими людьми, нерідко недооцінює себе та свої здібності без достатніх на те підстав.
- сума балів від 46 до 128 вказує на низький рівень самооцінки, при якому людина нерідко болісно переносить критичні зауваження на свою адресу, частіше намагається підлаштуватися під думку інших людей, сильно страждає від надлишкової сором'язливості.

Отримані за цією методикою дані наведено в таблиці 5.14.

Таблиця 5.14

Рівні визначення самооцінки студентів-філологів за методикою С. Ковальова на констатувальному етапі (%)

Рівні	E ₁	E ₂	E ₃
високий	31,2	25,8	15,5
середній	52,0	50,5	25,8
низький	16,8	23,7	58,7

Узагальнюючи отримані результати, були отримані дані про рівень сформованості навчальних досягнень студентів за особистісно-рефлексивним критерієм, що знайшло відображення в таблиці 5.15.

Таблиця 5.15

Стан навчальних досягнень студентів за особистісно-рефлексивним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Стан	Е ₁	Е ₂	Е ₃
<i>Характер прояву студентами необхідних для змішаного навчання особистісних якостей</i>			
проявляються практично завжди	31,2	27,1	3,4
проявляються епізодично	62,7	64,6	47,7
практично не проявляються	6,2	8,3	48,9
<i>Самооцінка студентами визначених особистісних якостей</i>			
адекватна	39,7	31,2	15,0
завищена	38,8	38,6	42,3
занижена	21,5	30,2	42,7

Отримані дані на констатувальному етапі експерименту про навчальні досягнення студентів за особистісно-рефлексивним критерієм візуалізовано на діаграмі (рис. 5.9).

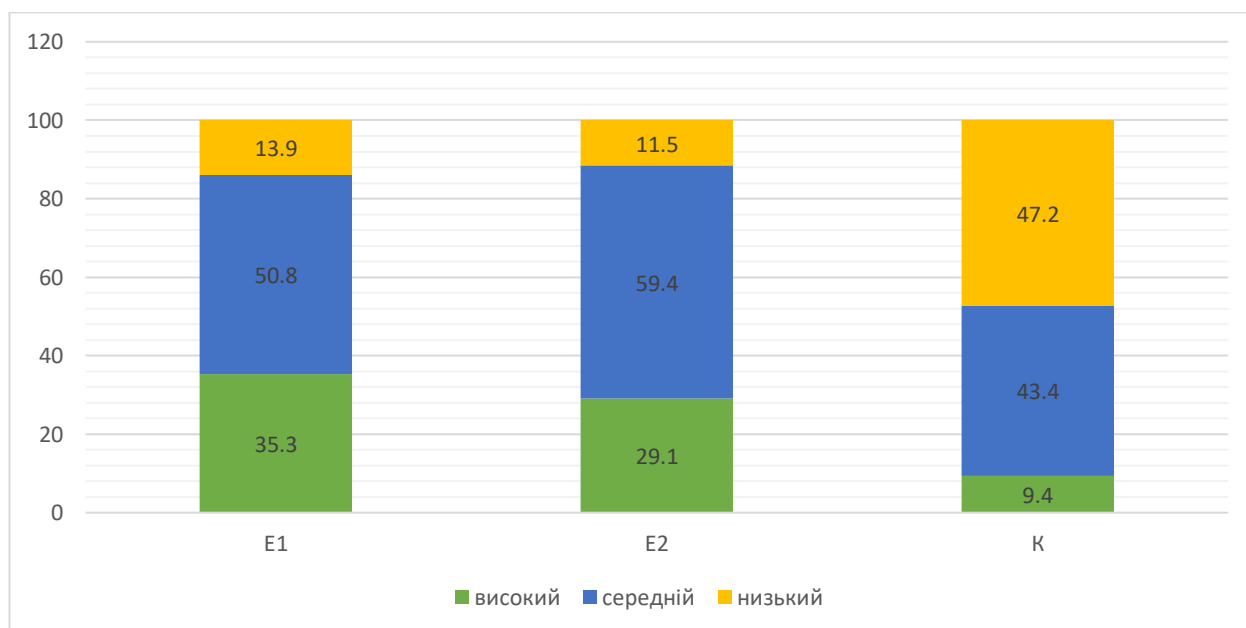


Рис. 5.9 Рівні сформованості особистісно-рефлексивного критерію навчальних досягнень студентів-філологів на констатувальному етапі

На основі узагальнення отриманих даних за всіма обраними критеріями було зроблено висновки про рівні навчальних досягнень студентів-філологів на констатувальному етапі експерименту. Вони знайшли відображення на діаграмі (рис. 5.10).

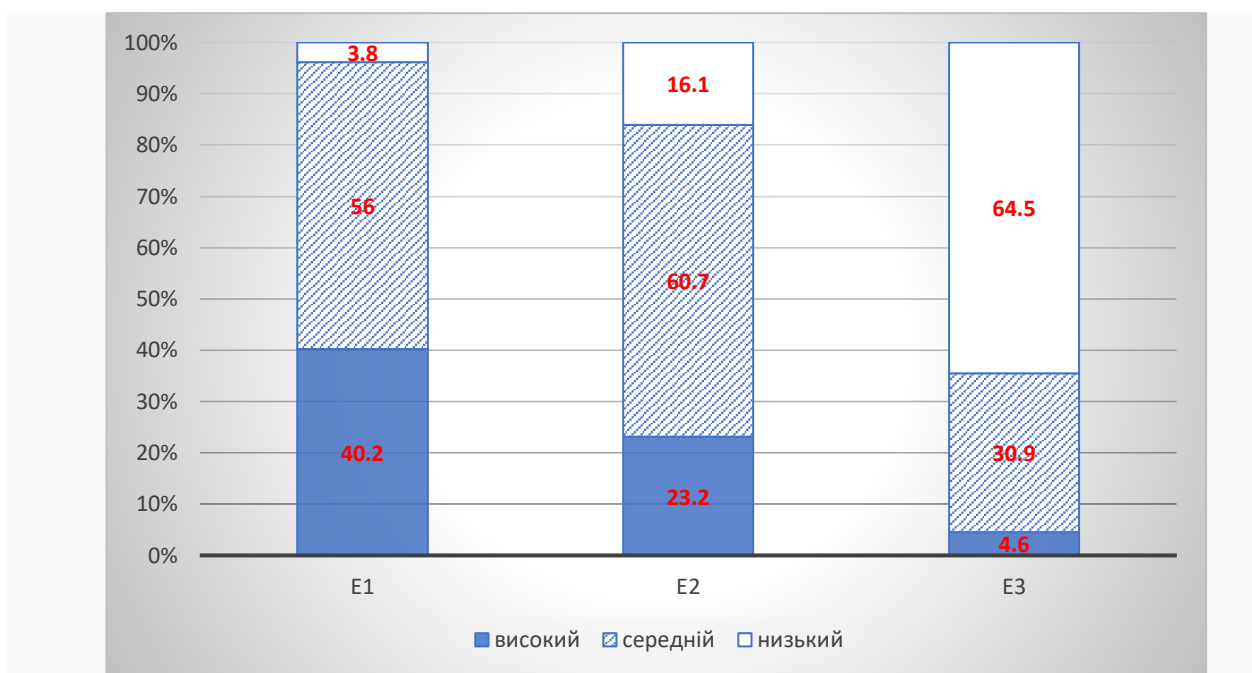


Рис. 5.10 Рівні сформованості навчальних досягнень студентів на констатувальному етапі експерименту

Отже, як визначено на констатувальному етапі педагогічного експерименту, сформованість навчальних досягнень студентів в групі E₁ та E₂ знаходиться переважно середньому рівні, а групі – E₃. Тому існувала потреба у підвищенні навчальних досягнень членів усіх трьох експериментальних груп. Це давало підстави для висновку, що педагогічно доцільне застосування розробленої дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти із урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти та ресурсних можливостей закладів вищої освіти.

5.2. Реалізація дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти

На формуальному етапі експерименту було реалізовано розроблену систему змішаного навчання студентів філологічного профілю. Зокрема, відповідно до змісту концептуально-цільового блоку, процес змішаного

навчання здобувачів вищої філологічної освіти відбувався з опорою на основні теоретичні положення авторської концепції дослідження й ідеї про необхідність реалізації всіх визначених функцій (мотиваційно-ціннісна, адаптивна, ціннісно-орієнтовна, інформаційно-аналітична, навчальна, прогностична, методична, технологічна, рефлексивно-коригувальна) розробленої системи.

Сформульована мета реалізації системи поступово досягалася шляхом послідовного виконання низки поставлених завдань:

- 1) розвиток у студентів-філологів мотивації щодо здійснення змішаного навчання та підвищення власного рівня навчальних досягнень;
- 2) формування ціннісного ставлення здобувачів вищої філологічної освіти до змішаного навчання та його результатів;
- 3) забезпечення оволодіння студентами знань як результату засвоєння змісту освіти, визначеного у відповідних нормативних документах;
- 4) опанування суб'єктами змішаного навчання визначених груп умінь (інтелектуальних, організаційно-комунікативних, інформаційних, предметних, самоосвітніх тощо);
- 5) формування у студентів філологічного профілю особистісних якостей, які дозволяють успішно здійснювати процес змішаного навчання.

Важливо також відзначити, що процес змішаного навчання студентів-філологів відбувався з дотриманням визначених раніше загальнодидактичних (цілісності, системності та послідовності, доступності, індивідуалізації, наочності, міцності засвоєння знань, науковості, поєднання різних методів, створення необхідних умов для навчання) і специфічних (інтерактивності, гнучкості й адаптованості, професійного спрямування, структурності, забезпечення дієвого прямого та зворотного зв'язку, орієнтації на хмарні сервіси, активного використання ІКТ, спільної діяльності викладача-фасилітатора (викладача-тьютора) та студентів) принципів.

Ураховуючи наповнення змістовно-технологічного блоку системи, у процесі експериментальної роботи спочатку викладачами було детально проаналізовано галузеві стандарти вищої освіти відповідно до Національної рамки кваліфікацій в межах кожної спеціальності, в яких сформовано вимоги до змісту та результатів освітньої діяльності студентів-філологів за рівнями бакалавра й магістра.

Уточнимо, що спочатку ми керувалися проектами Стандартів вищої освіти», а з 20 червня 2019 р. Наказами Міністерства освіти і науки України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» та «Про затвердження Стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» [28; 29]. Так, у Стандартах вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) та для другого (магістерського) рівня вищої освіти визначено цілі навчання, обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти (розділ 3), перелік інтегральних, загальних, спеціальних (фахових, предметних) компетентностей (розділ 4), нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання (розділ 5), а також матриця відповідності визначених Стандартом результатів навчання та компетентностей відповідних філологічних спеціальностей [28; 29].

Зазначимо, що зміст галузевих стандартів конкретизується у змісті освітньо-професійних програм (ОПП) спеціальності 035 «Філологія», які є нормативними документами, що регламентують нормативні, компетентнісні, кваліфікаційні, організаційні, навчальні та методичні вимоги у підготовці бакалаврів і магістрів у галузі 03 Гуманітарні науки, спеціальності 035 «Філологія». Кожна освітньо-професійна містить відповідні програмні компетентності, обов'язкові програмні результати навчання (ПРН) здобувачів відповідної спеціальності, перелік компонентів та їх логічну послідовність тощо.

Як уже відзначалось раніше, проведення експерименту охоплюватиме зміст освіти студентів філологічних спеціальностей, який вони мають засвоїти у процесі вивчення:

- філологічних дисциплін («Практика усного та писемного мовлення», «Вступ до фаху» (філологія), «Загальне мовознавство», «Основи професійної комунікації», «Основи мовознавства», «Основи літературознавства» тощо);
- педагогічних дисциплін («Педагогіка (Загальна педагогіка. Історія педагогіки. Основи педагогічної майстерності)», «Педагогічний менеджмент», «Інформаційно-педагогічні студії» тощо);
- відповідних навчальних курсів за вибором («Синтаксис художнього тексту», «Коучингові технології в освіті», «Основи синхронного перекладу», «Розділи поглибленого вивчення англійської / німецької / французької мови», «Вступ до перекладознавства / актуальні проблеми теорії та практики перекладу», «Лінгвокраїнознавство» тощо).

Далі також було уточнено змістове наповнення структурних компонентів (мотиваційно-цільового, когнітивно-процесуального, особистісно-ціннісного) навчальних досягнень студентів філологічного профілю. Як було визначено раніше, процес реалізації змішаного навчання студентів-філологів відбувався за такими етапами: організаційно-мотиваційний, дієво-процесуальний та контрольно-коригувальний. Уточнимо, що кожному з цих етапів викладачами вищевказаних дисциплін уточнювалися поточні цілі змішаного навчання здобувачів, конкретизувався алгоритм його реалізації, обговорювалися способи організації освітнього процесу.

Зазначимо, що процес змішаного навчання студентів-філологів відбувався за визначеними у наведеній схемі етапами. Так, на *організаційно-мотиваційному* етапі було обрано відповідний дидактичний інструментарій, який включав моделі, методи, прийоми, засоби, форми змішаного навчання. Проаналізувавши існуючі моделі змішаного навчання, було прийнято рішення обрати такі, які будуть задовольняти як викладачів так і студентів у процесі

реалізації змішаного навчання. Тому було обрано чотири найбільш поширені моделі змішаного навчання студентів, причому вони містили в собі й інші підмоделі здійснення цього виду навчання. Ідеться про такі моделі:

1) «ротаційна модель», у межах реалізації якої студенти переважно працюють у спеціальних комп'ютерних аудиторіях. В освітньому процесі також використовувалися такі її підмоделі: «ротація станцій», «ротація лабораторій», «перевернутий клас», «індивідуальна ротація»;

2) «гнучка модель», в якій провідне місце займало онлайн-навчання здобувачів;

3) «особистісно орієнтована модель», в умовах реалізації якої всі учасники змішаного навчання працювали в режимі онлайн;

4) «модель збагаченого віртуального середовища», що гармонійно поєднувала навчальну діяльність здобувачів в онлайн та офлайн режимах.

Уточнимо, що визначені вище моделі змішаного навчання студентів викладачі часто використовувати не в «чистому» вигляді, а частково поєднували між собою, комбінуючи й адаптуючи їх відповідно до цілей, завдань, змісту навчальної дисципліни. З цього питання в запропонованих МОН України «Рекомендаціях щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти» зазначається, що «специфіка кожної дисципліни та індивідуальні педагогічні підходи викладача створюють передумови до формування власних ефективних моделей» [33, с.13].

Оскільки універсальної моделі змішаного навчання студентів і, зокрема, студентів-філологів не існує, викладачам було рекомендовано використовувати ті моделі такого навчання, які будуть найбільш ефективними для конкретних освітніх ситуацій. Крім того, їм пояснювалося, що вони можуть модифікувати існуючі моделі чи взагалі розробляти нові моделі змішаного навчання відповідних до власних потреб.

У світлі цього педагогам було запропоновано ознайомитися з наведеними в науковій літературі алгоритмами розроблення нової моделі

навчання, адже ці алгоритми можуть стати їм в пригоді під час організації змішаного навчання студентів. Зокрема, перший такий алгоритм був розроблений у 2003 р. директором університету Оклахоми Л. Ді Фінком. Вагомою заслугою цього фахівця є також викладення в авторському посібнику власних підходів до розробки моделей (курсів) змішаного навчання. Доробки названого науковця стали своєрідним орієнтиром для викладачів під час проєктування власних інтегрованих навчальних курсів, які викладаються в межах змішаного навчання, а також розроблення авторських моделей вивчення студентами цих курсів.

Причому варто зауважити, що дослідження зазначеної проблеми вченим тривали близько двох десятиліть. Тому поступово його авторська теорія поповнювалася новими цінними висновками щодо створення таких навчальних курсів та моделей навчання студентів.

Зокрема, автор наголошував, що викладач має можливість самостійно обирати відповідний спосіб викладання курсу, який має бути обов'язково апробованим. Будь-який такий курс містить лекції, обговорення, лабораторні роботи, консультації, спілкування по електронній пошті, що забезпечує зворотній зв'язок між усіма учасниками освітнього процесу [54].

Як стверджував Л. Ді Фінк, створення нової моделі навчання студентів чи інтегроване проєктування будь-якого навчального курсу містить три основні етапи: початковий, проміжний та заключний. Для здійснення цього процесу вчений запропонував використовувати розроблену ним чітку покрокову інструкцію, дотримуючись якої викладач може спроектувати бажану модель освітнього процесу чи навчального курсу.

Цінним напрацюванням Л. Ді Фінка є також те, що він докладно описав кожний запропонований етап проєктування, на якому викладач має реалізувати відповідний алгоритм дій, а саме:

І. Етап початкового проєктування:

- 1) визначення важливих ситуативних факторів;

- 2) формування основних цілей навчання;
- 3) організація зворотного зв'язку між викладачем і студентами та процедури виставлення їм оцінок;
- 4) вибір ефективних видів навчальної діяльності здобувачів;
- 5) перевірка забезпечення інтеграції основних компонентів процесу навчання.

II. Проміжний етап проєктування:

- 6) створення тематичної структури *навчального курсу*;
- 7) вибір навчальної стратегії;
- 8) забезпечення інтеграції структури курсу й навчальної стратегії.

III. Заключний етап проєктування:

- 9) розробка системи оцінювання навчальних досягнень студентів;
- 10) передбачення, аналіз, подолання можливих проблем та труднощів;
- 11) складання програми курсу;
- 12) рефлексія (оцінка розробленого курсу й викладання) [54, с.7-34].

Наведена інструкція стала в пригоді в роботі викладачам, даючи їм змогу краще зрозуміти алгоритм розроблення нової моделі змішаного навчання чи проєктування нового навчального курсу. Варто зазначити, що багато інших авторів у своїх працях під час формулювання рекомендацій щодо обрання чи розроблення нових моделей змішаного навчання студентів за основу та орієнтир брали ідеї саме Л. Ді Фінка.

У документі МОН України «Рекомендаціях щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти» також наголошується, що під час вибору ефективної моделі навчання та планування нового навчального курсу викладачам слід врахувати низку таких змінних факторів:

- контекст конкретної ситуації (кількість студентів, рік навчання, тривалість та періодичність занять, форма проведення);
- загальний контекст (очікування щодо навчального курсу);

- особливості дисципліни (теоретична, практична);
- урахування потреб та запитів студентів;
- аналіз переконань, поглядів, досвіду роботи та особистих якостей викладача [33; 54].

Також для розроблення навчального курсу, який викладається в режимі змішаного навчання, викладачам було надано шаблони робочих листів проєктування курсу (зразок такого робочого листа наведено в таблиці 5.16). Ці шаблони вони успішно використовували у своїй педагогічній діяльності.

Таблиця 5.16

Робочий лист № 1 проєктування курсу

Ціль, завдання курсу	Способи оцінювання кожного виду діяльності	Фактичне викладання-навчання	Корисні ресурси (засоби навчання)
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

Зазначимо, що використання такого робочого листа як своєрідної «ілюстрації» навчального курсу допомагає зібрати достатньо інформації та спланувати цей курс, передбачити зв'язки між усіма складовими, придумати дизайн та способи забезпечення інтегрованості цього курсу. При цьому викладачам було надано інструкції й поради щодо заповнення робочого листа. Наприклад, пояснювалось, що для забезпечення ефективності подальшої роботи слід заповнювати його поступово, причому в першу чергу ті аспекти, які є найбільше зрозумілим, а потім повертатися до проблемних моментів, обдумувати труднощі, як можуть виникати при плануванні курсу та шукати шляхи їх усунення. Перевагою такого планування є те, що в педагогів з'являється можливість побачити важливість розробленого курсу, зібрати

якомога більше інформації про нього, прийняти рішення щодо вибору видів діяльності, методів навчання студентів тощо.

Після виконання вищеописаної роботи викладачам також було запропоновано самотійно дати відповіді на поставлені питання та проаналізувати їх на предмет того, на яке питання складно відповісти. У цьому плані ми поділяємо думку Л. Ді Фінка про список таких питань. Зокрема, під час розроблення власної моделі змішаного навчання для викладення відповідного навчального курсу педагогам доцільно відповісти на такі питання:

1. Яка мета та завдання розробленого Вами навчального курсу?
2. Які попередні знання мають бути сформовані у студентів до вивчення нового курсу?
3. Що Ви очікуєте від студентів у процесі вивчення та наприкінці вивчення курсу?
4. Скільки здобувачів у групі?
5. Які навчальні цілі, очікування та стилі навчання Ви виявили у студентів?
6. Яке Ваше особисте ставлення до навчальної дисципліни? До студентів, яким ви плануєте викладати цей курс?
7. Яким рівнем знань, пов'язаними з обраним навчальним курсом, Ви володієте?
8. Які Ваші сильні/слабкі сторони як викладача?
9. На якому курсі вивчається навчальна дисципліна?
10. Навчальний курс є практичним, теоретичним чи комбінованим?
11. Як довго і часто студенти можуть навчатися в аудиторії?
12. Який спосіб подачі навчального контенту Ви плануєте? Живе спілкування, через мережу Інтернет, у лабораторії, в аудиторії, у прямому ефірі тощо?

13. Як відбуватиметься процедура оцінювання навчальних досягнень студентів?

14. Що робити для того, щоб результати навчальної діяльності здобувачів були успішними, мали схвальні відгуки та оцінки?

15. Які способи залучення студентів до навчальної діяльності Ви використаєте під час вивчення курсу?

16. Який вплив на майбутніх фахівців буде мати вивчення навчального курсу після 2-3 років?

17. Чим студенти будуть відрізнятися від тих, хто не вивчав запропонований навчальний курс?

18. Яку ключову інформацію (факти, терміни, формули, концепції, принципи тощо) студентам важливо знати та запам'ятати?

19. Як ключові ідеї є важливими для розуміння здобувачами?

20. Які види мислення (критичне, творче, практичне) для навчання студентів є важливими?

21. Якими важливими навичками мають оволодіти суб'єкти навчання?

22. Чи Ви будете використовувати складну проєктну роботу?

23. Як стати «хорошими студентами» на Вашому курсі?

24. Як студент дізнається про вивчення конкретної теми?

25. Як можна самостійно вивчити цей предмет та отримати план його вивчення?

26. У якій ситуації студенти будуть використовувати набуті знання? (після вивчення курсу).

27. Які загальні риси або характеристика Вашої професійної діяльності?

Зазначимо, що всі відповіді викладачів було проаналізовано й надано відповідні роз'яснення та методичну допомогу. Також забезпечувався методичний супровід викладачів у плануванні та розподілу навчальної діяльності студентів. Зокрема, педагогам було запропоновано шаблон ще

одного робочого листа. Використовуючи його, вони могли спланувати розклад занять та вивчення матеріалу студентів у форматі онлайн (аудиторно) чи офлайн (позааудиторно). Уточнимо, що в таблиці 5.17 представлено фрагмент такого робочого листа для планування та забезпечення послідовності здійснення здобувачами навчальної діяльності.

Таблиця 5.17

Робочий лист № 2 для забезпечення послідовності здійснення студентами навчальної діяльності (сесії на тиждні)

Тиждень	Група	Характер взаємодії	Група	Характер взаємодії	Група	Характер взаємодії
1						
2						
3						
4						
5						
Іспит або проєкт						

Слід зазначити, що на зазначеному етапі реалізації змішаного навчання студентів-філологів було також створено всі необхідні навчальні й методичні матеріали [16; 17; 18; 19; 20; 32; 45], зміст та наповнення яких стали в нагоді як для викладачів, так і для здобувачів вищої освіти під час реалізації їхнього змішаного навчання.

На вказаному етапі також було обрано методи та прийоми змішаного навчання студентів філологічного профілю, які доцільно використовувати викладачам, зокрема такі:

- словесні (лекції, конференція, обговорення проблемних ситуацій, робота з художньою, навчальною, науковою, довідковою літературою в традиційному й дистанційному форматі, форум, чат тощо);
- наочні (мультимедійні презентації, скрайбінг, подкасти, навчальні відеоматеріали, фрагменти документальних і художніх фільмів тощо);
- практичні (виконання практичних завдань і вправ, вебінари, віртуальні лабораторії, віртуальні світи тощо).

Слід також уточнити, що в процесі навчання студентів-філологів

застосовувались також синхронні (аудиторні заняття, екскурсії, лабораторні роботи, віртуальні кімнати, вебінари, відеоконференції, консультації, наставництво, сайти, блоги, Вікі, чати, форуми, голосовий зв'язок) та асинхронні (мультимедіа, мережеве навчання, підтримка тощо), активні й інтерактивні методи онлайн та офлайн-навчання студентів.

Зокрема, асинхронні методи змішаного навчання допомагали здобувачу самостійно визначити темп, час, місце, а також пристрій для виконання завдання вивчення курсу. Водночас варто зазначити, що використання цих методів нерідко спричиняє появу у студентів певних типових проблем.

Як з'ясовано, О. Герасимчук серед цих проблем виділяє такі:

- старіння знань (виконання завдання асинхронно дещо розтягнуто у часі, а до закінчення курсу знання можуть значно застаріти, на відміну від синхронної організації виконання завдань);
- збереження цілісності освіти (студент не може правильно розподілити свій час та виконати завдання вчасно) [1, с. 20-21].

Коментуючи другу наведену вище ідею дослідниці, зазначимо, що значна кількість студентів дійсно не в змозі правильно організувати свою навчальну діяльність та розподілити час на виконання різних завдань. Проте правильність першої ідеї авторки викликає в нас значний сумнів, бо вважаємо, що більшість навчальної інформації не застаріває такими швидкими темпами, щоб вона втрачала свою актуальність через її трансляцію в режимі офлайн.

Водночас для запобігання зазначених проблем викладачам при використанні асинхронних методів навчання рекомендувалося призначати «дедлайн» виконання поставленого завдання, що стимулювало та організовувало студентів вчасно, без затримки, опрацювати матеріал та надіслати його на перевірку викладачу. Також розуміння ними наявності часових меж та конкретного терміну, відведеного на виконання завдання чи опрацювання нового навчального матеріалу сприяло формуванню у здобувачів почуття відповідальності. У світлі цього нагадаємо, що певні

сервіси як от: Moodle, Classroom, Edpuzzle, Trello та ін. мають у безкоштовній версії функції «задання терміну виконання завдання».

У свою чергу, використання синхронних методів навчання студентів передбачало чітко регламентований час роботи, спілкування у реальному часі, надання миттєвої відповіді на питання, роз'яснення та допомога викладача тощо.

Щодо засобів змішаного навчання здобувачів зазначимо, що в експериментальній роботі було обрано такі:

- традиційні (прості – підручники, посібники, друковані матеріали, картини та складні – аудіозасоби, відеозасоби, аудіовізуальні засоби, які автоматизують процес навчання);
- мультимедійні (традиційні, електронні, апаратні, програмні); мобільні (засоби вивчення мобільного контенту, засоби мобільного спілкування, засоби мобільного контролю знань);
- сервіси (Zoom, Google Meet, Edpuzzle, Trello, Moodle, Classroom, Flipgrid, Padlet, Mentimeter, Mural, Canva, Genially, Liveworksheets, PlayPosit тощо, освітні платформи («Нові знання», Prometheus, Ed-Era, iLearn, Human школа), блоги тощо.

Також було обрано аудиторні (проведення занять у режимі офлайн) та позааудиторні (проведення занять у режимі онлайн); індивідуальні (самостійне виконання завдання), групові (проектна робота) та колективні форми організації змішаного навчання.

Зазначимо, що під час обрання моделі змішаного навчання викладачі мали продумати, використовуючи шаблон робочого листа наведеного вище, які форми організації цього процесу будуть доцільними та обов'язково чергувати їх. Тому разом із викладачами було обговорено й уточнено питання використання представлених моделей, методів, форм, засобів змішаного навчання.

Відзначимо, що значна увага на вказаному етапі роботи приділялася також розвитку в студентів-філологів мотивів та ціннісного ставлення до змішаного навчання. Для цього використовувалися різні методи й форми роботи, причому вона мала диференційований характер. Наприклад, студенти групи Е₃, у яких зазначена мотивація практично не проявлялась та які демонстрували негативне ціннісне ставлення до змішаного навчання, вимагали проведення корекції їхніх деформованих уявлень щодо реалізації змішаного навчання та зміни такого неправильного негативного ставлення. З урахуванням цього для них, наприклад, проводилися диспути: «Чи потрібна інформаційно-цифрова компетентність філологу?», «Плюси та мінуси змішаного навчання – чого більше?», круглі столи: «Мережеві освітні технології», «Мить в онлайн»; зустрічі з успішними філологами-новаторами (поетами, письменниками, журналістами, педагогами), які ділилися спогадами про своє кар'єрне зростання та власним професійним досвідом.

Зокрема, можна назвати зустріч із письменником Б. Безхутрим (презентація книги «Треті півні»), Л. Івасюк – доктором Віденського університету, германісткою, літературною перекладачкою, журналісткою (лекція «Канон світової літератури reloaded. Виклики і шанси для україністики та презентація нової книжки "Зашморги"»). Також було організовано зустріч студентів-редакторів із шеф-редактором телеканалу АТН Н. Діденко, онлайн-зустріч «Уміти бути українцями» із М. Зінько – віце-президентом Української центральної репрезентації в Аргентинській Республіці, відкрита лекція професорки Вроцлавського університету (Республіка Польща), докторки гуманітарних наук, завідувачки Центру транскультурних посттоталітарних студій на філологічному факультеті А. Матусяк на тему: «Вийти з мовчання. Деколоніальні змагання української культури та літератури ХХІ століття з посттоталітарною травмою», проведення майстер-класу вчителем української мови та літератури Л. Таболіною, яка увійшла у Топ-10 найкращих учителів

України конкурсу Global Teachers Price Ukraine на тему «10 лайфхаків запобігання професійного вигорання» тощо.

Студенти групи E₂, у яких вищевказана мотивація проявлялася епізодично, а ціннісне ставлення до змішаного навчання мало нестійкий характер, залучалися до участі в таких заходах:

- бесідах («Лайфхаки для філолога», «Чи може бути навчання на відстані ефективним?», «Використання онлайн-словників у навчанні», «Я знаю про кібербезпеку...» тощо);
- диспутах («Зворотний зв'язок в онлайн-навчанні. Яким він має бути?», «Особливості створення навчального контенту в онлайн-навчанні», «За і проти навчання на відстані», «Змішане навчання – крок вперед чи ні?»);
- написанні есе на тему: «Особисті якості філолога», «Через 10 років я бачу себе...» тощо.

Для студентів групи E₁, які відрізнялися розвиненою мотивацією щодо здійснення змішаного навчання та стійким позитивним ставленням до цього процесу, наприклад проводилися:

- конкурси («Кращий макет електронного портфоліо навчальних досягнень студентів», «Кращий інтерактивний плакат»);
- вебінари та майстер-класи («Створення та проведення навчального квесту», «Створення та використання інфографіки», «Можливості сервісу "Canva"», «Що таке скрінкаст?», «Ми всі геніальні з Genially».

Цих студентів залучали також до виконання проєктів: «5 лайфхаків онлайн-вивчення іноземної мови», «Використання мультимедіа при вивченні розділу "Фонетика"», «Переваги та недоліки використання онлайн-словників» та їх презентації перед аудиторією, а також до виступів на платформах «Atoms» та «На урок». Також зазначимо, що студенти групи E₁ досить активно брали участь у науково-практичних конференціях з написання тез та доповідями. Зокрема, О. Пивоварова (студентка 2 курсу українського мовно-літературного факультету імені Г. Ф. Квітки Основ'яненка) підготувала та

успішно презентувала доповідь на тему «Переваги та недоліки реалізації змішаного навчання майбутніх філологів у закладах вищої педагогічної освіти», Є. Бондаренко (студент 2 курсу українського мовно-літературного факультету імені Г.Ф. Квітки Основ'яненка) двічі брав участь у студентських наукових конференціях, присвячених проблемам реалізації онлайн-навчання, студентки Д. Слаба та В. Ситник посіли почесні друге та третє місце у студентському конкурсі, який щороку організовує ХГУ «Народна українська академія» (НУА) у форматі онлайн на платформі Uran та Skype.

Також зазначимо, що студенти всіх трьох експериментальних груп залучалися до участі в таких публічних заходах на відповідну тематику, як «Ніч науки», «Час коду», наукові онлайн-квести «У пошуках скарбів науки», конкурси, есе тощо. Так, щорічно ХНПУ імені Г. С. Сковороди сумісно з іншими закладами вищої освіти долучається до проведення освітнього проєкту «Ніч науки», на якому організовуються різноманітні пізнавальні заходи, екскурсії, виставки тощо, а також «Ніч молоді науки», який організовано Радою молодих учених та проводиться в онлайн форматі тощо.

Як було визначено в попередньому тексті дисертації, на зазначеному етапі реалізації змішаного навчання студентів-філологів реалізовувалася перша організаційно-дидактична умова – *забезпечення спеціальної підготовки викладачів до реалізації змішаного навчання*. Зокрема, для викладачів було проведено науково-методичні семінари: «Використання кейс-методу в процесі підготовки майбутніх філологів», «Особливості підготовки та проведення лекцій онлайн», «Диджиталізація освіти як вимога ХХІ ст.», «Сучасні інструменти та технології онлайн-навчання», які містили цілий курс міні-лекцій, що ознайомлювали з особливостями організації роботи в онлайн форматі, трендами цифровізації в освіті, корисними практиками дистантів, зарубіжним досвідом організації змішаного навчання студентів тощо.

Під час проведення цих заходів викладачі мали пригоду ставити питання, уточнювати, активно ділитися своїми враженнями та ідеями. Слід

зазначити, що викладачі були досить активними та позитивно ставилися до проведення таких заходів, оскільки тематика була актуальна, цікава, затребувана. Відмітимо, що найчастішим дискусійним питанням, яке виникало та потребувало обговорювання, було про зміну ролі викладача, тобто «Чи може онлайн-навчання у майбутньому «витіснити» чи замінити викладача?». Резюме таких дискусій полягало з одного боку в тому, що потрібно йти в ногу з часом та навіть дещо випереджати його, оскільки технічний прогрес йде вперед семимильними кроками та стрімко розвивається, а з іншого – викладачі наголошували на необхідності надання пріоритету живому спілкуванню і на тому, що жодні технології його не зможуть замінити. Дискусійними також питаннями були такі: про визначення сильних та слабких сторін онлайн-навчання, про важливість оволодіння цифровими навичками, про появу численної кількості цифрових ресурсів та можливості їх застосування в процесі навчання здобувачів тощо.

Також під час реалізації першої визначеної умови проведено майстер-класи в онлайн і офлайн-форматах, метою яких було на практиці ознайомити викладачів з організацією змішаного навчання та використанням цифрових технологій, сервісів, платформ для:

- розуміння ролі цифрових ресурсів в освітньому процесі;
- розбудови цифрового (комбінованого) освітнього середовища;
- роботи з «цифровим робочим місцем»;
- планування освітнього процесу, здійснення моніторингу його перебігу та результатів;
- сприяння подальшому розвитку та використанню цифрових технологій у ЗВО для реалізації змішаного навчання;
- заохочення до ефективного використання сучасних технологій у процесі онлайн-навчання студентів-філологів;
- навчання молоді впродовж життя й для самоосвіти;
- професійного спілкування у мережі Інтернет;

- підвищення кваліфікації;
- розуміння безпечної поведінки в мережевому просторі;
- створення відеоконференцій, відеолекцій (навчального контенту)

для організації змішаного навчання;

- знання й ефективного використання сучасних технологій в освіті;
- спілкування з колегами різних ЗВО;
- створення та введення власного блогу;
- виявлення прогалин та покращення цифрових навичок;
- ознайомлення з методикою моделей змішаного навчання та вибору з

них найбільш ефективної моделі в наявних освітніх умовах;

- пошуку готового контенту, інформації, модифікація та їх розміщення;

- дотримання доброчесності;
- організації всіх видів контролю навчально-пізнавальної діяльності

здобувачів вищої освіти;

- оптимального вибору методів у форматі онлайн та офлайн тощо.

З огляду на це було обрано такі теми для майстер-класів, які проводилися для студентів: «Створення віртуального навчального середовища на платформі Moodle», «Організація самостійної роботи студентів у процесі здійснення змішаного навчання», «Створення інтерактивного контенту», «Забезпечення зворотного зв'язку у змішаному навчанні за допомогою онлайнового сервісу Mentimeter і мультимедійного ресурсу Padlet», «Можливості сервісів Zoom та Meet, створення відеоконференцій», «Ознайомлення з сервісами Trello, Edpuzzle», «Використання цифрових інструментів», «Асинхронні й синхронні методи навчання», «Як створити QR код», «Створення Google-анкет», «Особливості організації поточного та модульного контролю навчально-пізнавальної діяльності здобувачів», «Алгоритм створення перевернутого уроку», «Методика використання моделі "Перевернутий клас"», «Методика реалізації моделей змішаного навчання

"Ротаційна", "Гнучка", "Особистісно орієнтована"», «Створення тестів на платформі Kahoot», «Моя академічна доброчесність» тощо, а також онлайн-консультації, педагогічні майстерки, воркшопи, коуч-сесії, ярмарки педагогічних ідей тощо.

У процесі проведення експерименту організовувалися та проводилися гостьові лекції з обміну досвідом, які читали викладачі з інших закладів вищої освіти України та Польщі. Серед них, наприклад, можна назвати польського габілітованого професора Д. Павлишчи та економіста, академіка М. Кесі.

Варто також зауважити, що на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди сумісно з ХГУ «Народною українською академією» та Донбаським державним педагогічним університетом відбулася онлайн-зустріч («круглий стіл») на тему «Переваги і виклики змішаного навчання. Стратегії успіху в системі «здобувач-педагог-зацікавлені особи»». На цій зустрічі було презентовано досвід змішаного навчання студентів, переваги, перспективи, авторські та кооперативні напрацювання у вигляді стендових доповідей (створені за допомогою ресурсів Piktochart, Venngage, Visual.ly, Easel.ly, Sprites тощо). Скрін доповідей зображено на рис. 5.11.

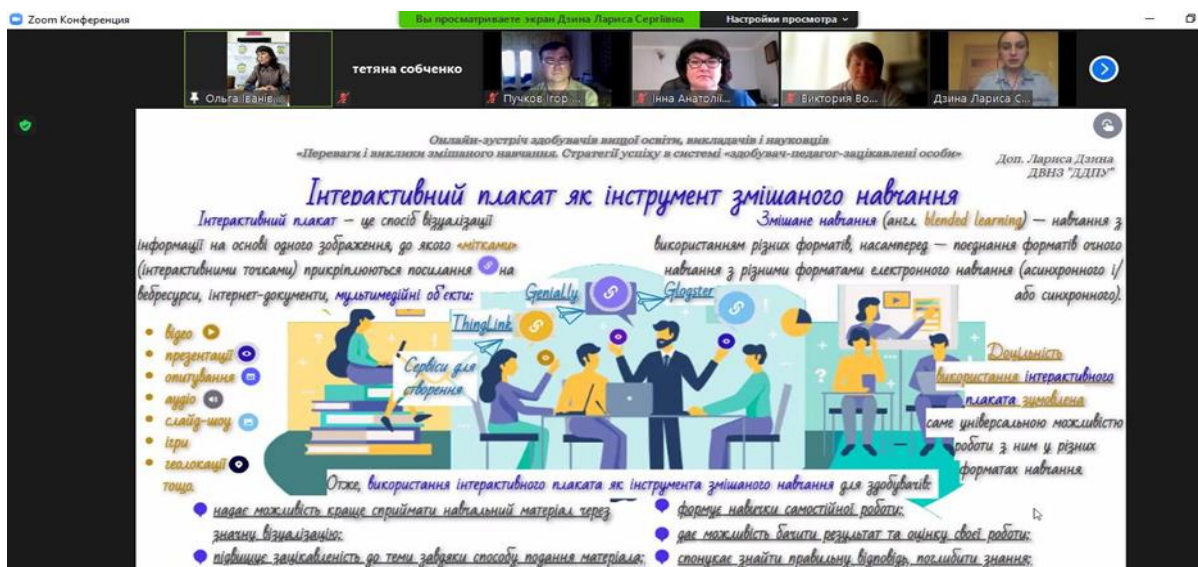


Рис. 5.11 Скрін доповіді на тему «Інтерактивний плакат як інструмент змішаного навчання»

Цікавою й корисною для викладачів формою роботи став також перегляд викладачами освітніх мінісеріалів, розміщені на платформі «Дія. Цифрова освіта» [5]: «Онлайн-сервіси», «Для активних громадян», «Диджитал», «COVID-19», «Робота онлайн», «Для вчителів», «Безбар'єрність», «Нові цифрові професії», «Онлайн-безпека», «Цифрова журналістика», «Цифрові фінанси» тощо. Це сприяло оволодінню педагогами необхідних для фахової діяльності цифрових навичок, забезпеченню ефективному й безпечному застосуванню їх у процесі професійного й особистісного розвитку, а також колективний обмін між колегами власними враженнями та емоціями. Варто зазначити, що протягом експерименту викладачі демонстрували зростання мотивації щодо здійснення змішаного навчання, готовності до активних змін у власній педагогічній діяльності, а також проявляли прагнення щодо своєчасного осучаснення навчального контенту та подання його у цифровому форматі тощо. Слід підкреслити, що у здобувачів теж спостерігалися позитивні зміни: в їхній навчальній мотивації, прагненні оволодіти й удосконалити власна цифрові навички. Вони почали проявляти більшу активність у навчальній діяльності, виступати з доповідями, присвяченими різним питанням здійснення змішаного навчання. Наприклад, на рис. 5.12 представлено один із скрінів презентації підготовленої студентами-філологами спільно зі студентами фізико-математичного факультету доповіді на тему «Переваги та труднощі дистанційного навчання».



Рис. 5.12 Скрін з презентації доповіді студентів на тему «Переваги та труднощі дистанційного навчання»

Отже, можна підсумувати, що на першому етапі реалізації змішаного навчання здобувачів вищої філологічної освіти студентів забезпечувалося збагачення змісту обраних філологічних, педагогічних навчальних дисциплін і курсів за вибором з урахуванням вимог організації змішаного навчання, розроблення необхідних навчальних та методичних матеріалів (диференційованих комплексів завдань для навчальної роботи студентів у режимі онлайн та офлайн, відповідних методичних вказівок до педагогів та студентів тощо), проводилася робота з метою розвитку відповідної мотивації та ціннісного ставлення майбутніх фахівців до змішаного навчання, а також відбувалась цілеспрямована підготовка викладачів до його здійснення, що давали змогу значно підвищити якість цього процесу та забезпечити здобувачам дієвий педагогічний супровід з боку викладачів.

Зазначимо, що на *дієво-процесуальному* етапі реалізації змішаного навчання студентів філологічного профілю відбувалося безпосереднє формування у студентів визначених у Стандартах вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для рівня «бакалавр» та «магістр» знань, умінь, компетентностей, а також особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення змішаного навчання [28; 29].

Уточнимо, що найбільш складні в технологічному плані навчальні завдання виконували студенти групи E_1 , які ще на початку експерименту демонстрували достатню обізнаність у галузі комп'ютерних і, зокрема, цифрових технологій. Цим учасникам надавалися додаткові повноваження під час організації групової роботи студентів: вони виступали консультантами для студентів з груп E_2 і E_3 , виконували функції керівників мікрогруп, їх залучали до складання кросвордів і ребусів онлайн тощо.

Наприклад, при вивченні теми «Зміст освіти» навчальної дисципліни «Загальна педагогіка» студенти групи E_1 допомагали в організації та проведенні освітнього квесту, в якому брали участь студенти групи E_2 і E_3 . Квест було проведено на платформі Zoom, де студенти працювали у створених

робочих кімнатах. Для створення онлайн-квесту було використано сервіс Learnis. Форма роботи – групова, позааудиторна у синхронному та асинхронному режимі.

Зокрема, учасникам пропонувалося проаналізувати державні документи, які визначають зміст освіти у закладах освіти, знайти правильні відповіді на поставлені питання, детально ознайомитися з принципами навчання, які реалізовано у підручниках з української, англійської, польської та французької мови. У квесті були задіяні всі студенти, а також було визначено групу переможців, які першими успішно пройшли до фіналу.

Після цього було проведено рефлексію за допомогою сервісу Mentimeter стосовно враження від проведення такої форми роботи, а також відповідей на таке питання «Назвіть труднощі, які виникали під час проходження квесту». Враження були у всіх учасників позитивні, однак серед труднощів студенти виділили такі: низька якість зв'язку, недостатня кількість часу на виконання завдань, бо учасникам доводилося підключатися повторно, коли зв'язок переривався.

Значний інтерес у здобувачів викликало також створення пітчінгів. Наприклад, на одному із семінарських занять з навчальної дисципліни «Загальна педагогіка» здобувачами 2 курсу спеціальності 035 «Філологія», які входили до складу експериментальної групи Е₁, були створені пітчінги на такі теми: «Чому STEM-освіта змінює долю молодого покоління?» та «Важливість Soft skills для навчання та життя».

Зокрема, учасники мали розробили короткі пітчінги на зазначені теми та презентували їх на створеній у Zoom відеоконференції. Створення студентами інфографіки відбувалося за допомогою сервісу Canva. Відзначимо, що скріни презентацій указаних пітчінгів представлено на рис. 5.13 та 5.14.



Рис. 5.13 Скрін презентації створеного студентами-філологами пітчингу на тему «Чому STEM-освіта змінює долю молодого покоління?»

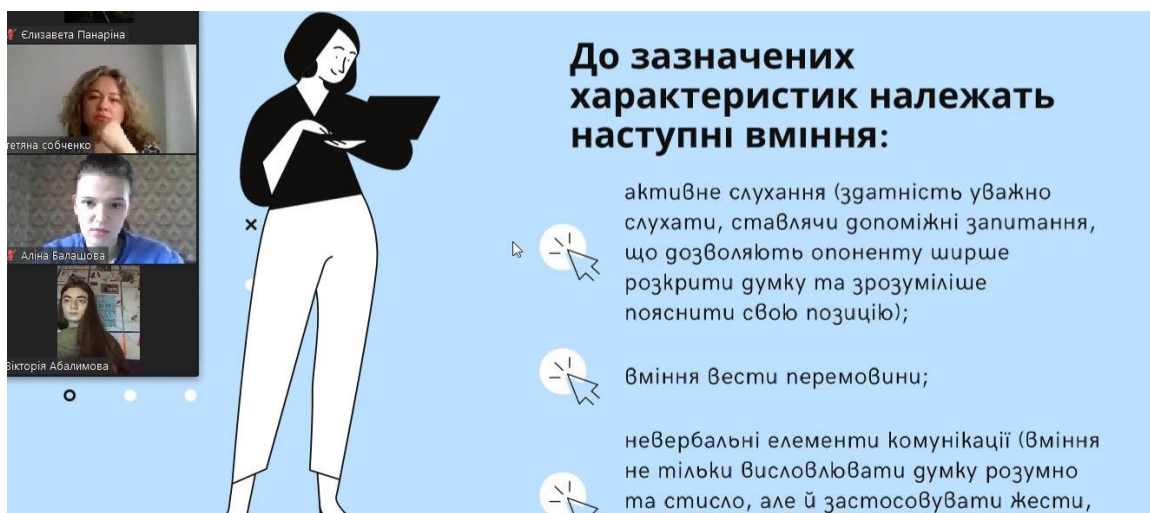


Рис. 5.14 Скрін презентації створеного студентами-філологами пітчингу на тему «Важливість Soft skills для навчання та життя»

Після представлення результатів вищеописаної роботи учасників експериментальної групи E_1 студентам, які входили до складу груп E_2 і E_3 , пропонувалося долучитися до обговорення таких питань:

1. Чи суттєво відрізняється STEM-навчання від традиційного?
2. Чи потрібно знайомити здобувачів зі STEM?
3. Чи погоджуєтесь ви з тим, що навчання, організоване за методикою STEM-освіти, робить його навчання та життя простішим? Обґрунтуйте відповідь.

4. Які перспективи розвитку STEM-освіти?
5. У чому Ви вбачаєте недоліки STEM-освіти?
6. Поміркуйте та спробуйте описати світ через 10 років.
7. Для чого потрібні м'які навички?
8. Які м'які та тверді навички слід розвивати філологу для успішної професійної діяльності?
9. Якими способами можна розвивати м'які навички?
10. Яка різниця між м'якими та твердими навичками людини?

Після обговорення студентам було запропоновано переглянути короткі відеоролики: «Що таке STEM-освіта в Україні?» (посилання на YouTube канал <https://www.youtube.com/watch?v=ZS930V2mPS4>), «Тверді та м'які навички» (посилання на YouTube канал <https://www.youtube.com/watch?v=6npkRDBQrw4>).

Наприкінці проведеного заняття студенти у сервісі Mentimeter надавали відповіді на таке питання: «Яка, на вашу думку, риса характеру є найбільш важливою для майбутнього філолога?». Результати проведеного опитування представлено на рис. 5.15.

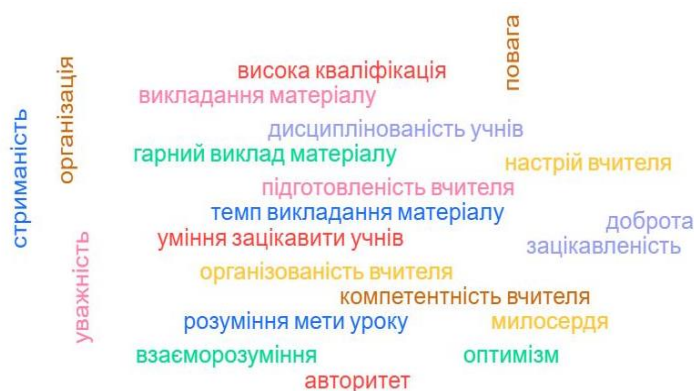


Рис. 5.15 Представлення результатів опитування студентів-філологів за допомогою (за допомогою сервісу Mentimeter)

Варто також зазначити, що для студентів-філологів 3 курсу семінарське заняття із філологічної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» на тему «Артикли з географічними назвами» проводилося у формі заочної

подорожі. Уточнимо, що один із створених скрінів цього заходу представлено на рис. 5.16.

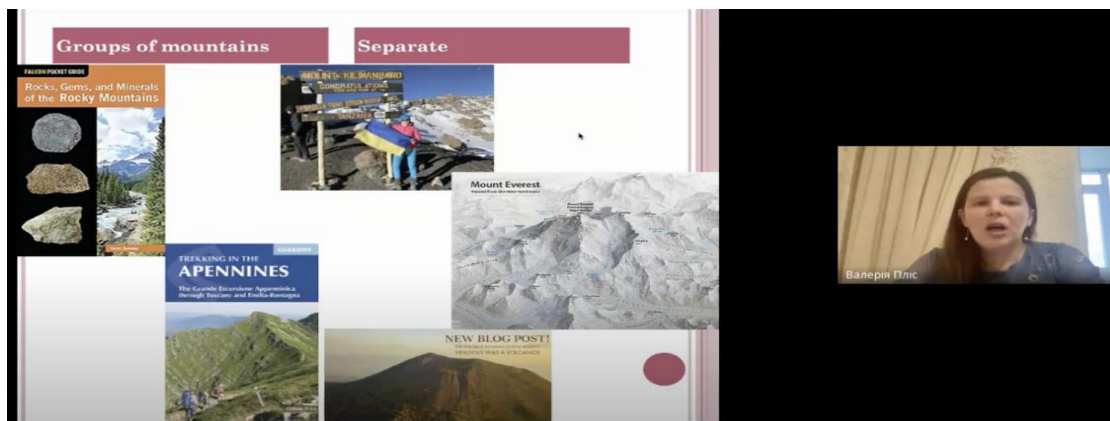


Рис. 5.16 Скрін семінарського заняття, проведеного у формі заочної подорожі в синхронному режимі

Значний інтерес у студентів філологічного профілю викликали також онлайн вікторини та вебквести, які були проведені в синхронному режимі. Зокрема, при вивченні другокурсниками теми «Форми виховної роботи» було організовано онлайн вікторину, що була створена за допомогою сервісу Learnins та проведена на платформі Zoom. Скрін проведення вікторини представлено на рис. 5.17.




Рис. 5.17 Скрін проведення вікторини до теми «Форми виховної роботи»

Варто також уточнити, що при необхідності для студентів групи Е₁ за їхньою власною ініціативою організовувалися консультації. Для студентів групи Е₂ проводили додатковий інструктаж та консультування щодо виконання навчальних завдань чи участі в інших освітніх заходах у форматі

онлайн. Їм пропонували виконувати диференційовані завдання з урахуванням їхнього рівня володіння цифровими технологіями, причому поступово технологічна складність цих завдань зростала. Відзначимо, що скріни деяких диференційованих навчальних завдань для самостійної навчальної діяльності здобувачів 2 курсу спеціальності 035 «Філологія» наведено на рис. 5.18, 5.19, 5.20. Варто також зауважити, що здобувачам було запропоновано певний алгоритм роботи щодо оволодіння необхідними сервісами.

Самостійна робота 5. Створення інфографіки



Інфографіка — це: спосіб передачі великого обсягу інформації за допомогою простих і зрозумілих візуальних методів.

Canva — онлайн вебсервіс для створення графічного дизайну. Редактор Canva дозволяє користувачу створювати графічні заголовки та оформлення для соціальних мереж, документів, обкладинок книг, рекламні матеріали, логотипи, інфографіку тощо. Доступна вебверсія, мобільна. Сервіс пропонує великий банк зображень, шрифтів, шаблонів, ілюстрацій.

Завдання: Створити інфографіку слів за тематикою професійного спрямування. Наприклад, на тему «Сервіси для дистанційного навчання».

Хід виконання

- Зареєструватися на платформі **Canva** за посиланням: <https://www.canva.com/>. Можлива реєстрація через акаунти Google або Facebook. Після реєстрації відкриється головна сторінка платформи, яка містить готові шаблони (платні та безкоштовні).
- Для створення інфографіки оберіть опцію «Шаблони→Інфографіка». Вибрати безкоштовний шаблон.

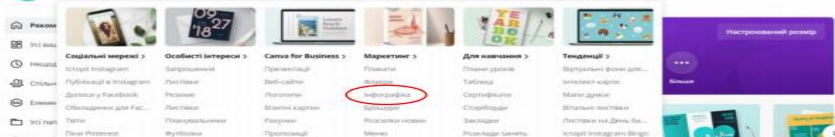


Рис. 5.18 Скрін завдання на тему «Сервіси для дистанційного навчання» для самостійної роботи здобувачів 2 курсу спеціальності 035 «Філологія»

Самостійна робота 3. Створення QR-кодів для навчання



QR-код — це скорочення від англійського терміну Quick Response code (Код швидкого реагування). QR-коди це штрих-коди, створені з кольорових квадратиків на контрастному тлі, які можна відсканувати за допомогою камери Вашого смартфона. Дані, що зашифровані у QR-коді, зазвичай спрямовують Вас до певного вебсайту, додатку, телефонного номера чи адреси електронної пошти. Використання QR-кодів економить час та зменшує ризик помилок через відсутність необхідності вводити URL вручну.

Генератор QR-кодів це інструмент, який допоможе Вам швидко та легко створити власний, персоналізований QR-код. Потім Ви можете завантажити його та прикріпити до свого сайту, лендінгу чи електронного листа, або роздрукувати та демонструвати його.

Завдання: Створити п'ять QR-кодів на URL, YOUTUBE, LOCATION, FACEBOOK, PDF. Зазначені QR-коди повинні містити матеріали професійного спрямування.

Хід виконання

- За допомогою телефону/планшета розкодуйте інформацію.





Рис. 5.19 Скрін завдання на тему «Створення QR-кодів для навчання» для самостійної роботи здобувачів 2 курсу спеціальності 035 Філологія

Самостійна робота 6. Створення ментальних карт



Ментальні карти (інтелект карти, карти розуму, карти пам'яті, Mind Maps) – це спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем. Інші назви: карта розуму, інтелект-карти, Mind map (саме остання є основною назвою, введеною Тоні Б'юзоном).

Mind meister – сервіс для створення інтелект-карт (mindmaps). Максимальна кількість створених безкоштовних карт – 3.

Використання ментальних карт:

- навчання;
- конспектування лекцій;
- конспектування книг;
- підготовка матеріалу з певної теми;
- розв'язання проблем;
- мозкового штурму;
- презентацій;
- планування та розробки проєктів;
- складання переліку справ;
- спілкування;
- проведення тренінгів тощо.

Завдання: Створити ментальну карту на тему «Використання ментальних карт в освітній діяльності».

Хід виконання

1. Зареєструватися на платформі **mind meister** за посиланням: <https://www.mindmeister.com>. Можлива реєстрація через акаунти Google або Facebook. Із запропонованих тарифів обрати Basic (безкоштовний). За цим тарифом можна створювати

Рис. 5.20 Скрін завдання на тему «Створення ментальних карт» для самостійної роботи здобувачів 2 курсу спеціальності 035 «Філологія»

Зауважимо, що студентам із групи Е₃ викладачі надавали постійну педагогічну підтримку, причому багато часу відводили на проведення індивідуальних онлайн і офлайн-консультацій. Зокрема, деякі такі консультації проводилися із залученням студентів з групи Е₁, які досить оперативно допомагали їм долати наявні труднощі. Також членам групи Е₃ в нагоді став перегляд підібраних викладачами відеоматеріалів, розміщених на платформі Trello та Moodle, у яких було лаконічне роз'яснення щодо користування онлайн-сервісами.

Зокрема, з метою надання допомоги студентам групи Е₃ їм було запропоновано перегляд алгоритмів розпакування кожного сервісу. Для цього були підібрані такі короткі відеоінструкції (скрінкасти):

- «Розпакування сервісу Canva» (посилання на Youtube канал: <https://www.youtube.com/watch?v=c3i7xukLvmY>);
- «Розпакування сервісу Mentimeter» (посилання на Youtube канал: <https://www.youtube.com/watch?v=MfJ4O5wrisY>);
- «Розпакування скрінкастер LOOM» (посилання на Youtube канал: <https://www.youtube.com/watch?v=rIC3WF1EDcY>);

- «Розпакування сервісу PDF» (посилання на Youtube канал: <https://www.youtube.com/watch?v=MavtSRObUzo>) тощо.

Також зазначимо, що студенти групи E_1 допомагали студентам групи E_3 зареєструватися на платформі Trello. На цій платформі викладачі розміщували навчальні матеріали, презентації до лекцій, завдання для самостійної роботи, питання до модульного й підсумкового контролю та здійснювали зворотній зв'язок. Наприклад, на рис. 5.21 та 5.22 представлено скріни робочих дощок Trello, зокрема розміщення навчального контенту та організації зворотного зв'язку.

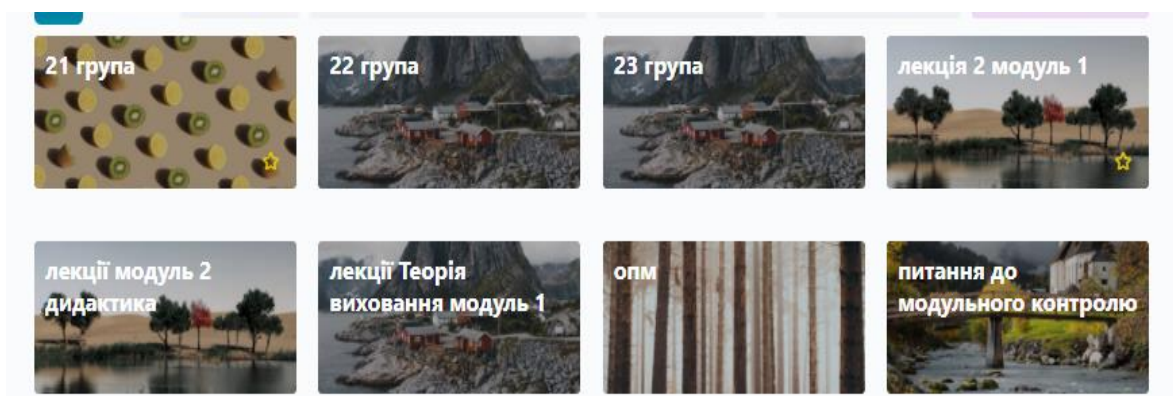


Рис. 5.21 Скрін робочих дощок Trello (розміщення навчального контенту)

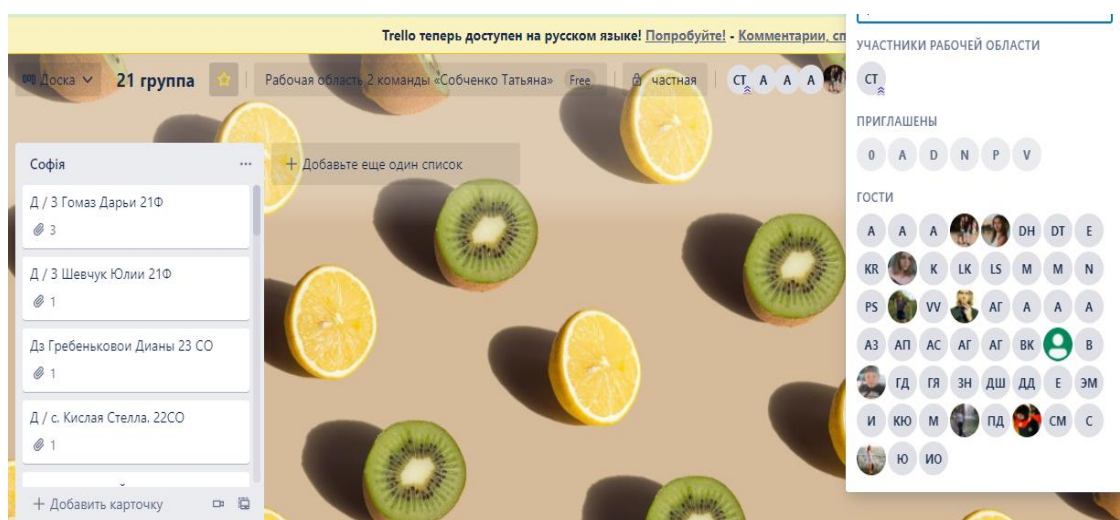


Рис. 5.22 Скрін робочої дошки Trello (організація зворотного зв'язку)

Для ліквідації вад у знаннях та вміннях членів групи E_3 організовувались також різні види їхньої навчальної діяльності в парах зі студентами групи E_1 .

Наприклад, студентам було запропоновано створити проєкт на тему: «Дитина з особливими освітніми потребами. Алгоритм моїх дій» та його презентувати. Студенти працювали на інтерактивній дошці Padlet, яку було створено студентами групи E_1 , а потім до роботи ними було долучено (через згенероване посилання-запрошення) студентів групи E_3 . Після цього всі студенти стали рівноправними учасниками проєкту та отримали можливість пропонувати та обговорювати ідеї, працювати у команді, а також підвищувати у спільній роботі рівень власної інформаційно-цифрової компетентності.

Після завершення роботи над створенням проєкту студенти презентували його у форматі онлайн, а також взяли участь в обговоренні й аналізі виконаної роботи. Зокрема, на рис. 5.23 наведено скрін фрагменту робочої дошки Padlet з презентацією проєкту на тему «Дитина з особливими освітніми потребами. Алгоритм моїх дій», створеного студентами другого (магістерського) рівня вищої освіти.

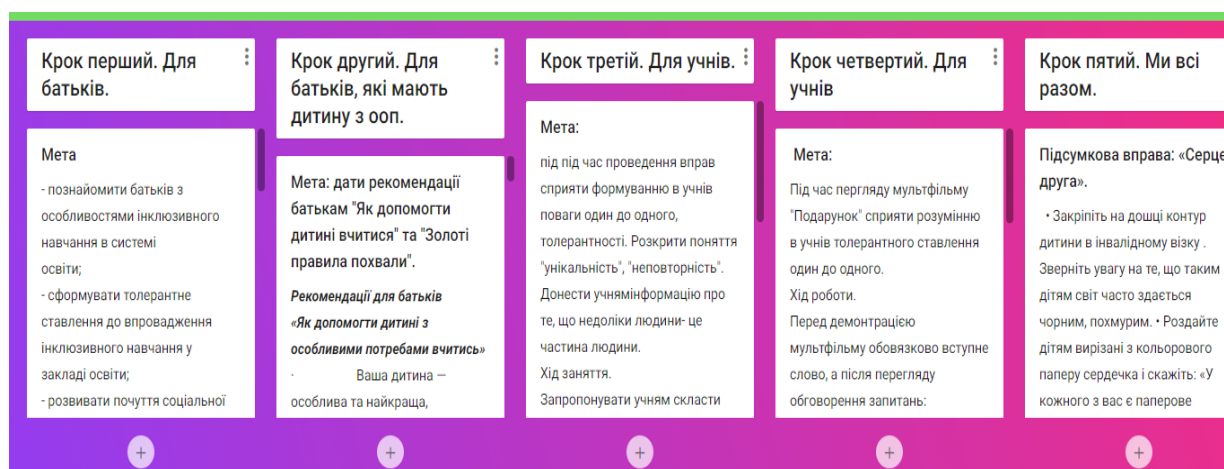


Рис. 5.23 Скрін фрагменту робочої дошки Padlet з презентацією проєкту на тему «Дитина з особливими освітніми потребами. Алгоритм моїх дій», створеного студентами другого (магістерського) рівня вищої освіти

Відзначимо, що поступово завдання для студентів групи E_3 ускладнювалися. Однак викладачі та студенти групи E_1 за необхідності надавали їм допомогу у виконанні цих завдань.

Під час проведення експериментальної роботи в пригоді для здобувачів стали також створені методичні матеріали, які містили конкретні вказівки й поради щодо реалізації різних аспектів змішаного навчання. Зокрема, на рис. 5.24 представлено скрін сторінки методичних рекомендацій для навчальної дисципліни «Інформаційно-педагогічні студії» до теми «Соціальне розмаїття та інклюзія в НУШ» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Зазначимо, що в експериментальній роботі використовувалися розроблені нами різні комплекси диференційованих завдань для трьох створених експериментальних груп студентів. Крім того, до цієї роботи було залучено викладачів, які були учасниками експерименту. Вони теж розробляли необхідні навчальні й методичні матеріали. При цьому під час їх розробки та реалізації в освітньому процесі педагогам забезпечувався постійний педагогічний супровід з нашого боку.

Назвіть перешкоди та бар'єри на шляху впровадження інклюзивної освіти у ЗЗСО України.

1.3. *Практичні завдання в мікрогрупі (4-5 осіб).*

Аналіз наказу МОН «Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18#Text> (проаналізувати та захистити проєкт, підготувавши тези).

Аналіз «Положення про інклюзивно-ресурсний центр», затвердженого Постановою КМУ від 12.07.2017 № 545 (зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМУ № 617 від 22.08.2018) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (проаналізувати та захистити проєкт, підготувавши тези).

Аналіз індивідуального навчального плану (ІНП) на підставі опрацювання матеріалів ресурсу: Колупасва, А.А., Найда, Ю.М. Здійснення процесу оцінки та розробки ІНП URL: <http://www.ussf.kiev.ua/iearticles/92/>

3.4. *За опрацюванням матеріалом підготувати до захисту проєкт за таким планом:*

1. Хто входить до команди розробників ІНП?
2. Яку роль відіграють батьки у розробці ІНП?
3. Компоненти ІНП.
4. Алгоритм укладання ІНП?

Класифікація категорій дітей з особливими освітніми потребами за нозологіями (діти з вадами слуху, з порушеннями зору, з порушеннями мовлення, інтелекту, з порушеннями опорно-рухового апарату, емоційно-вольової сфери, з затримкою психічного розвитку, зі складними недоліками розвитку, тяжкими порушеннями мовлення). Подати узагальнення у вигляді таблиці.

5. *Складання інтелект-карти «Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами» (групова робота) з подальшою презентацією результатів.*

Рис. 5.24 Скрін сторінки методичних рекомендацій розроблених диференційованих завдань до вивчення теми «Соціальне розмаїття та інклюзія в НУШ»

Відзначимо, що на другому етапі впровадження розробленої дидактичної системи реалізовувалась друга визначена організаційно-

дидактична умова, що передбачала *створення комбінованого освітнього середовища*.

На основі врахування точок зору різних авторів (Т. Бережна, О. Ващенко, О. Кабацька та ін.) у дослідженні визначено, що це середовище включає три складника: матеріально-технічний, особистісно-психологічний і змістовно-технологічний. Так, його матеріально-технічний складник насамперед включав інфраструктуру закладу вищої освіти, технічне устаткування спеціальних кабінетів та їх відповідного комп'ютерного забезпечення. На початку експерименту в усіх університетах, які виступали базою для його проведення, було перевірено й проаналізовано освітні педагогічні можливості наявного технічного обладнання й устаткування лабораторій, матеріально-технічного та методичного забезпечення спеціалізованих лінгафонних кабінетів, комп'ютерних класів та інших аудиторій, зокрема програмного забезпечення, а також найменування пакетів прикладних ліцензованих програм, наявність каналів доступу до Інтернету.

Слід зазначити, що особлива увага приділялась відповідності обладнання та устаткування санітарно-гігієнічним та естетичним вимогам, зокрема комп'ютерна техніка мала бути у використанні не більше, ніж 8 років. Саме з цим питанням виникали часткові проблеми, оскільки у використанні була певна частина техніки дещо з більшим терміном експлуатації. Проте всі зазначені заклади вищої освіти мали достатню кількість робочих місць за комп'ютерами для студентів, сучасні проєктори й інтерактивні дошки, а також інше необхідне обладнання. Тому викладачі всіх чотирьох обраних закладів вищої освіти мали достатньо широкі можливості щодо вибору комп'ютерної та інших видів апаратури, а як наслідок – для упровадження всіх визначених раніше моделей змішаного навчання.

Наприклад, у всіх університетах, в яких проводився експеримент, створені сучасні лінгафонні кабінети, мультимедійні аудиторії з достатньою кількістю робочих місць за комп'ютером, є навушники для вивчення

іноземних мов майбутніми філологами. Кожен із вищевказаних закладів вищої освіти також має в наявності сучасні інтерактивні дошки, які викладачі теж активно використовували в організації змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей. Крім того, наявність модемів та безкоштовного Wi-Fi значно полегшувало роботу викладачів у проведенні занять як у режимі онлайн, так і офлайн, але з виходом у мережу Інтернет для виконання поставлених завдань з навчальних дисциплін.

Уточнимо, що особистісно-психологічний складник вищевказаного середовища забезпечував:

- створення сприятливих умов для роботи всіх учасників освітнього процесу;
- адаптацію здобувачів до нової для них організації освітнього процесу;
- своєчасне усунення психологічних бар'єрів;
- здійснення підтримки працездатності суб'єктів навчання;
- запобігання в молодих людей виснаженню, перевтоми тощо.

Слід зазначити, що обов'язково продумувалося правильне грамотне чергування занять і відпочинку, обирався оптимальний час для проведення навчання в онлайн (синхронному) та офлайн (асинхронному) режимах. Зокрема студентам першого курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти суттєво більше годин для відвідування занять відводилося у аудиторіях (офлайн) на відміну студентів старших курсів та другого (магістерського) рівня вищої освіти. Було враховано ту категорію студентів, які навчаються за індивідуальним графіком, а також тих, які мають особливі освітні потреби.

Тому для забезпечення підвищення продуктивності праці студентів, здоров'язбереження всіх учасників освітнього процесу та досягнення ними найкращих результатів у цьому процесі з найменшими фізичними й матеріально-технічними затратами було враховано ергономічні правила та принципи, як от: індивідуальні можливості та особливості учасників

освітнього процесу, доступності, наочності або дидактичного дизайну, гуманності, безпечності тощо.

Змістовно-технологічний складник включав зміст освіти, обрані технології, методи, форми, засоби змішаного навчання, його відповідне дидактичне та методичне забезпечення. Цей складник середовища давав змогу системно поєднати в освітньому процесі студентів-філологів різні методи навчання:

- синхронні (лекції, конференції, обговорення проблемних ситуацій, форум, чат тощо) й асинхронні (перегляд у записі відеолекцій, здійснення самостійної роботи, виконання завдань в інтерактивних робочих листах);
- словесні (відеолекція, відеоконференція, форум, чат), наочні (мультимедійні презентації, скрайбінг, подкасти, перегляд навчальних відеоматеріалів, фрагментів документальних і художніх фільмів тощо) та практичні (виконання практичних завдань і вправ, вебінари, віртуальні лабораторії, віртуальні світи тощо).

Слід зазначити, що викладачі, отримавши необхідні знання, уміння, навички, зокрема інформаційно-цифрового характеру, під час реалізації першої визначеної умови активно використовували їх пізніше у своїй практичній педагогічній діяльності. Зокрема, викладачі, попередньо зареєструвавшись на відповідних сервісах та платформах для створення інтерактивного контенту й організації зворотного (зв'язку) тощо, ці знання та вміння застосували під час проведення майстер-класів, вебінарів, педагогічних майстерок та інших освітніх заходів.

Підкреслимо, що протягом проведення експерименту його учасники (викладачі та студенти) активно використовували для підвищення ефективності своєї роботи підготовлені для них методичні рекомендації та інструкційні листи. Зокрема, на їхню думку, особливу цінність для них мали розроблені авторські методичні рекомендації [16; 17; 18; 19; 20; 32; 40; 45], в яких визначався алгоритм та покрокові інструкції щодо організації освітнього

роботи на різних сервісах та платформах, що сприяло успішному оволодінню всіма учасниками освітнього процесу необхідними знаннями й уміннями.

Наприклад, з огляду на вказані інструкції викладачі створювали інтерактивний контент та розміщували його на платформах Classroom, Trello, Edpuzzle, Moodle. Уточнимо, що ці сервіси є безкоштовними та зручними у використанні, у тому числі для розміщенні навчального контенту для здобувачів. Адже студенту достатньо було отримати згенерований пароль та приєднатися за ним до відповідного курсу на зазначених вище сервісах, або викладачі шляхом синхронізації даних студентів самостійно долучали їх до необхідних платформ та сервісів.

Варто підкреслити, що на сервісі Edpuzzle є можливість обрати вже готовий відео та аудіо контент, оскільки там вже представлено популярні канали (Едпазл, YouTube, TED Talks, Veritasium, Numberphile, Ханська академія тощо), на яких можна знайти відповідну тему до курсу, розроблену та дозволену у використанні для широкого загалу. У пригоді для викладачів стали також проведені цикли майстер-класів та педагогічних майстерок тощо, на яких було акцентовано увагу саме на створенні навчального контенту.

Конкретизуємо, що в процесі проведення педагогічного експерименту викладачі для створення навчального контенту користувалися такими сервісами: Sony Vegas, Pro Movavi, Avidemux, Videopad, Editor, Lightworks, WizlQ, Movie, Maker, iMovie, Loom, Canva, Presentation Tube. При цьому найпростішими та затребуваними з них були Canva та Presentation Tube, оскільки ці сервіси мають простий та зрозумілий інтерфейс та є безкоштовними. Запис відеоматеріалу відбувався двома такими способами:

- асинхронний звуковий супровід (не пов'язано з тим, що відбувається на екрані монітору);
- синхронний звуковий супровід (складова навчального матеріалу).

Зазначимо, що на рис. 5.25 представлено один із скрінів процедури створення відеоконтенту на сервісі Presentation Tube.



Рис. 5.25 Скрін процедури створення відеоконтенту на сервісі **Presentation Tube**

Уточнимо, що значна увага під час реалізації цієї процедури приділялась естетичній привабливості навчального контенту та всього курсу, тобто його дизайну, оскільки неврахування цього моменту може знизити у студентів бажання вчитися, викликати байдужість, дратівливість та навіть втому.

Варто зауважити, що на дистанційній платформі Moodle викладачі до кожної навчальної дисципліни на робочій сторінці курсу розміщували презентацію курсу, робочу програму та силабус для спеціальності 035 «Філологія», структуру курсу, словник термінів, літературу для вивчення курсу, інформацію про форми та зміст самостійної роботи, проведення контрольних заходів, правила нарахування балів, критерії оцінювання тощо. Зокрема, на рис. 5.26 представлено скрін робочої сторінки дистанційної платформи Moodle.

Як відомо, дистанційна платформа Moodle має можливість викладачам та студентам спілкуватися як публічно, так і особисто в індивідуальному чаті, робити важливі оголошення тощо. Дистанційна платформа має український інтерфейс та є досить затребуваною та поширеною у вітчизняних закладах вищої освіти. Уточнимо, що питання використання цієї платформи у змішаному навчанні студентів і, зокрема, особливості та вимоги організації зворотного зв'язку в режимі онлайн навчання здобувачів більш докладно

висвітлено в таких авторських публікаціях: [35; 36; 37; 38; 39; 41; 42; 43; 44; 46; 47; 55; 56; 57; 58].

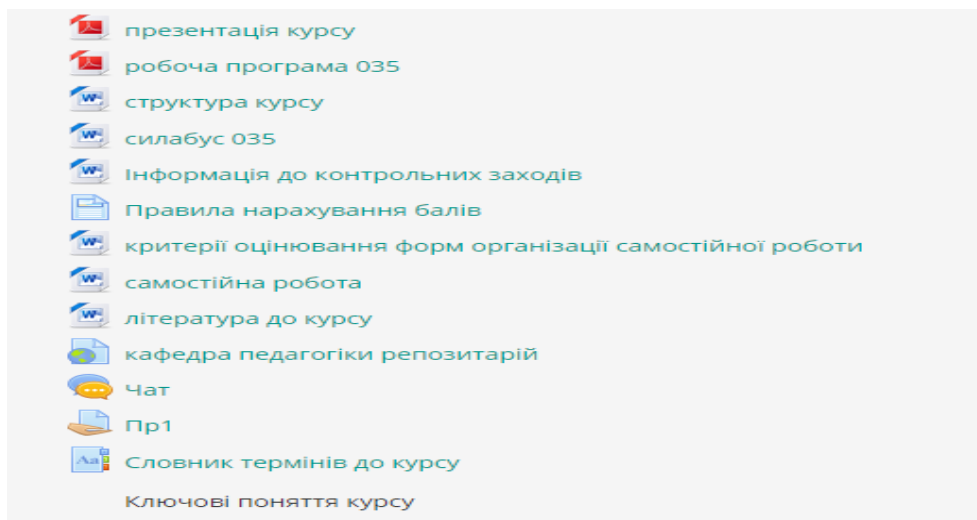


Рис. 5.26 Скрін робочої сторінки дистанційної платформи Moodle

У пригоді для студентів стали також репозитарії університетів, де проходив експеримент. При цьому в усіх університетах, де проводився експеримент, студентам проводилися спеціальні онлайн-консультації щодо знаходження (за автором, датою випуску, заголовком, темою) та використання потрібної їм літератури.

Наприклад, багатий електронний архів та інформаційні ресурси накопичено в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди [34]. Так, університетська бібліотека містить 761955 екземплярів різноманітних джерел.

Слід також зауважити, що викладачами проводилися онлайн-консультації щодо ознайомлення студентів із сайтами інших закладів вищої освіти й, зокрема, усіх тих університетів, на базі яких проводився експеримент, а саме:

- сайт Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди: <http://hnpu.edu.ua/> [23];
- сайт Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна: <https://www.univer.kharkov.ua/> [6];

- сайт Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: <http://luguniv.edu.ua/?lang=ru> [21];

- сайт Рівненського державного гуманітарного університету: <https://www.rshu.edu.ua/> [22].

Отже, наявність змістовно-технологічного складника створеного комбінованого освітнього середовища давала викладачам змогу створювати інтерактивний контент та здійснювати фідбек за допомогою різних цифрових сервісів (Flipgrid, Padlet, Mentimeter), а також додаткових месенджерів (Viber, Telegram, Messenger, We Chat). Можливості цих сервісів висвітлено в таких авторських публікаціях: [35; 36; 38; 39; 42; 43; 46; 47].

На *контрольно-коригувальному* етапі реалізації змішаного навчання студентів-філологів проводилася діагностика стану цього процесу й навчальних досягнень студентів-філологів, а також відбувалося їх порівняння з вимогами чинних нормативних документів, при необхідності проводилася відповідна коригувальна робота.

Так, для здійснення поточного контролю результатів навчальної діяльності студентів викладачі застосовували автоматизовані тести, перевіряли виконані студентами різнорівневі індивідуальні та групові завдання, творчі роботи (есе, твори), складені глосарії до вивчених тем, створені проекти тощо. Підсумковий та семестровий контроль академічних результатів навчання здобувачів відбувався в усній та письмовій формі під час складання заліків та іспитів, захисту бакалаврських робіт, подання звітів про проходження практики тощо. Для оцінювання академічних досягнень здобувачів широко застосовувалися різні онлайн-платформи та мультимедійні сервіси:

- Classroom (звітність щодо проходження виробничої практики);
- Trello, Mural (групова та індивідуальна проектна робота, самотійна робота);
- Edpuzzle (самотійна робота);

- Flipgrid (запис відеовідповідей від 15 до 90 с);
- Canva, Genially (створення скрінкастів, презентацій, інфографіки);
- Padlet (проектна робота);
- Moodle (проведення іспитів, автоматизовані тести);
- Zoom, Meet (організація відеоконференцій, проведення оглядових лекцій, консультацій до іспиту);
- Google (тестові завдання);
- Viber, Telegram, Messenger (ведення чату);
- Liveworksheets (самостійна робота в інтерактивних робочих листах),
- PlayPosit (перегляд відеолекцій та виконання завдань) тощо.

Зокрема, тестовий контроль являв собою набір спеціально підготовлених завдань, що дозволяло здійснити поточний контроль результатів навчальної діяльності студентів. Причому було використано різноманітні варіанти складання тестів та проведення тестування, а також різні форми їх подачі (словесні, табличні, графічні). Уточнимо, що тестування проводилося лише в режимі онлайн у синхронній чи асинхронній формі.

Уточнимо, що автоматизовані тестові завдання було розроблено за допомогою таких сервісів, як Google та Kahoot, а також створено на платформі Moodle. Студенти мали можливість однієї спроби надання відповідей на поставлені запитання. При цьому на виконання тестів було передбачало обмежений час. Важливим аспектом такої роботи було те, що після завершення тестування студенти відразу бачили свій результат, а також кількість вірних та помилкових відповідей. У свою чергу, студенти відмічали, що проходити тестування за допомогою сервісу Kahoot було досить складно, оскільки цей вид контролю відбувався в синхронному режимі, що заважало зосередитися. Для можливості формування чітких уявлень про створення та відбір тестових завдань для здійснення поточного контролю навчальних досягнень студентів-філологів у системі Moodle цей момент було відображено на рис. 5.27.

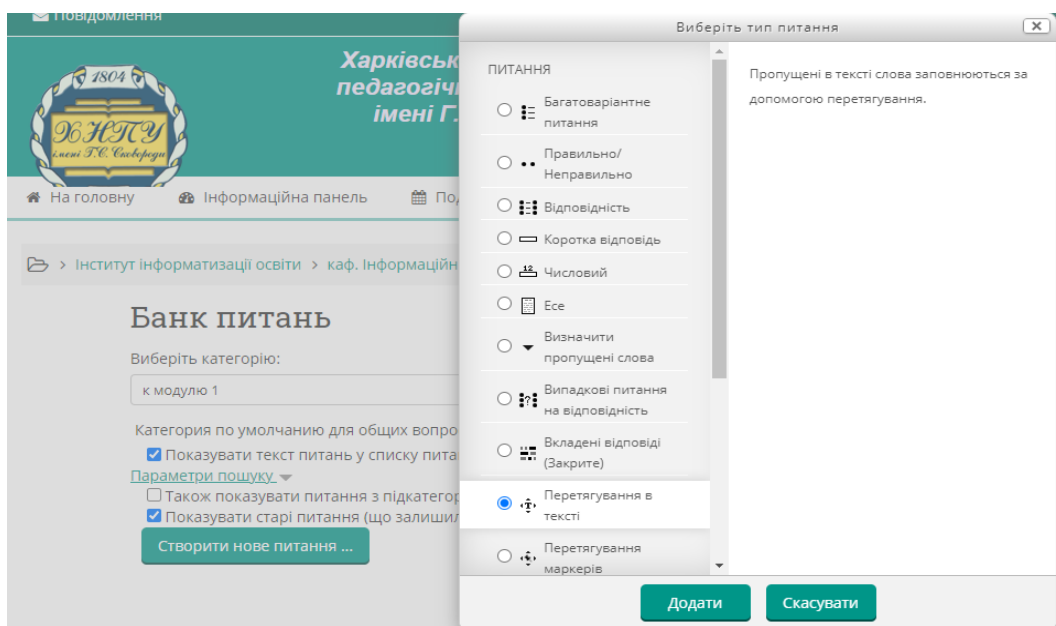


Рис. 5.27 Скрін робочої сторінки Moodle (створення тестових завдань)

У свою чергу, скрін проведення поточного тестового контролю за допомогою сервісу Kahoot представлено на рис. 5.28.

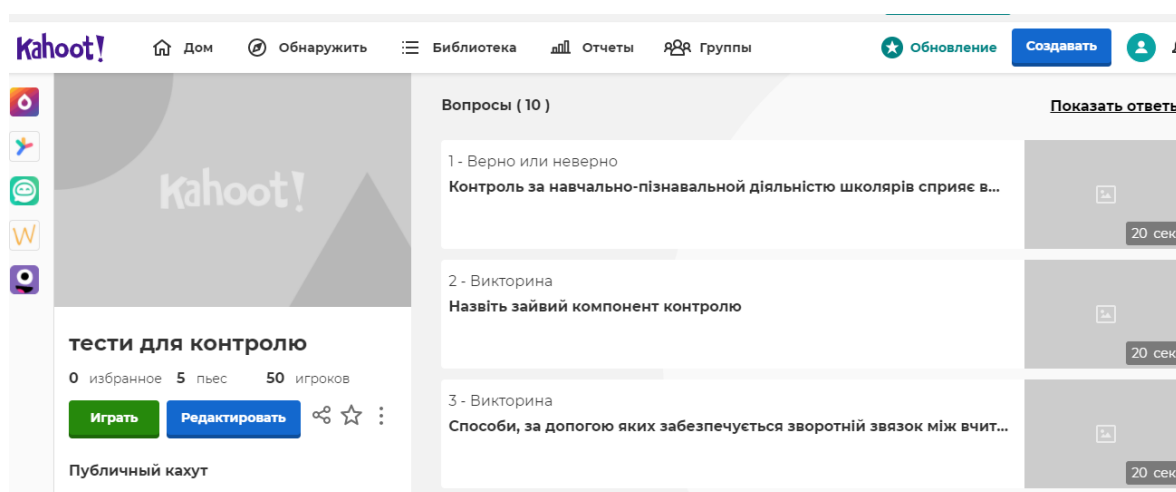


Рис. 5.28 Скрін проведення поточного тестового контролю за допомогою сервісу Kahoot

Констатуємо, що підсумковий та семестровий контроль академічних результатів змішаного навчання здобувачів відбувався під час складання ними заліків та іспитів, захисту бакалаврських та магістерських робіт, звітування про проходження практики тощо в усній та письмовій формі. При цьому для оцінювання академічних досягнень широко застосовувалися різні онлайн-платформи й мультимедійні сервіси: Classroom, Trello, Mural, Edpuzzle,

Flipgrid, Canva, Genially, Padlet, Moodle, Zoom, Meet, Google, Viber, Telegram, Messenger, Liveworksheets, PlayPosit тощо.

Наприклад, сервіс Classroom було використано для того, щоб студенти мали можливість ознайомитися з методичними рекомендаціями щодо проходження педагогічної практики, змістом та алгоритмом виконання завдань різних видів практик, а також мали можливість прикріпити звітну документацію про проходження виробничої практики. На платформах Trello та Mural здійснювалась групова та індивідуальна проектна робота, а також самостійна робота здобувачів. Сервіс Edpuzzle передбачав виконання студентами завдань самостійної роботи за чітко встановленим часом.

Також відзначимо, що викладачі філологічних дисциплін для прослуховування правильної вимови іншомовних слів, перевірки відтворення текстів, есе, творів використовували сервіс Flipgrid, оскільки він має можливість запису відео відповідей від 15 до 90 секунд, надання миттєвого зворотного зв'язку. Створення скрінкастів, презентацій, інфографіки відбувалося з використанням сервісів Canva та Genially. Уточнимо, що на рис. 5.29 та 5.30 наведено скріни процедури проведення підсумкового контролю результатів навчальної діяльності студентів-філологів 2 курсу з дисципліни «Загальна педагогіка» на основі використання сервісу Canva.

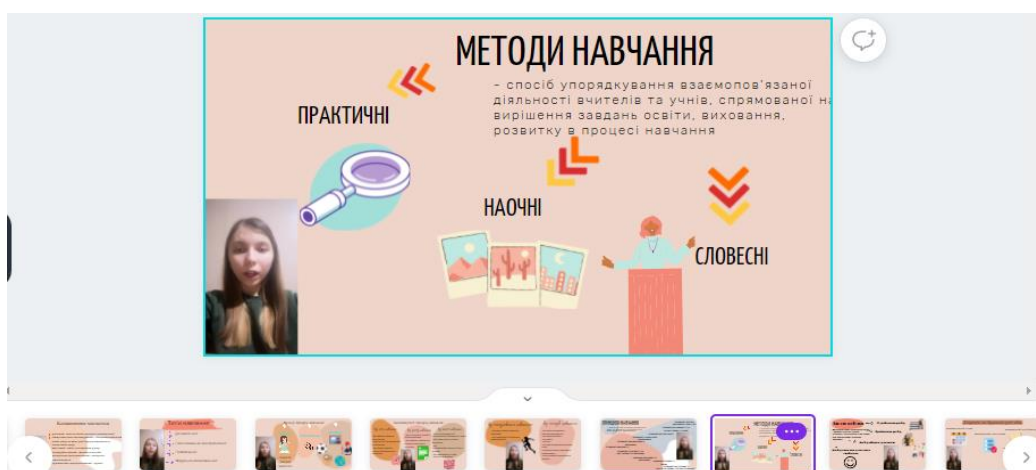


Рис. 5.29 Скрін проведення підсумкового контролю на сервісі Canva (виступ В. Войцеховської)



Рис. 5.30 Скрін проведення підсумкового підсумкового контролю на сервісі Canva (виступ Є. Бондаренка)

У процесі проведення експериментальної роботи також широко використовувалася для організації проєктної роботи інтерактивна дошка Padlet. Зокрема, безкоштовна версія сервісу Padlet дозволяє створити лише обмежену кількість робочих дощок, тому студенти створювали їх самостійно, а викладачу надавали посилання. Конкретизуємо, що кожен, хто зареєструвався на сервісі Padlet, мав можливість працювати на восьми дошках у безкоштовній версії. Відзначимо, що на рис. 5.31 нами наведено скрін презентації проєкта на тему «Сучасні батьківські збори», створений студентами-філологами 2 курсу за допомогою сервісу Padlet.

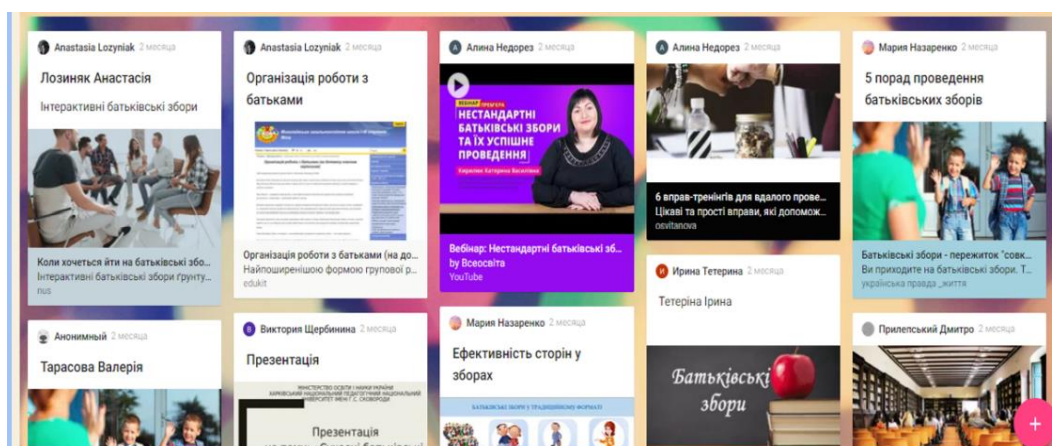


Рис. 5.31 Скрін презентації проєкта на тему «Сучасні батьківські збори», створений студентами-філологами 2 курсу за допомогою сервісу Padlet.

Нагадаємо, що під час вимушених карантинних обмежень проведення державної підсумкової атестації та семестрових іспитів студентів відбулося лише в онлайн форматі. Для цього на дистанційній платформі Moodle було розміщено програму проведення іспитів, а також запитання, за якими планувалося проводити іспит. Для студентів викладачами були проведені оглядові лекції й консультації, на яких також було надано чіткі інструкції щодо проведення підсумкового контролю, а також обговорено можливі труднощі, які можуть виникнути під час складання іспиту, непередбачених ситуацій, які пов'язані наприклад з якістю мережевого зв'язку тощо.

У призначений день іспиту студенти отримували посилання (запрошення) на сервіси відеоконференції Google Meet або на Zoom та паралельно студенти відкривали вкладку курсу на дистанційній платформі Moodle. Після чого система надавала студенту білет, над яким він мав готуватися до відповіді у режимі онлайн. Тому студенти і викладачі, одночасно знаходячись на платформі Moodle та у відеоконференції, могли спілкуватися та синхронно виконувати всі необхідні дії. Студенти надавали усні відповіді (усна форма проведення іспиту) або письмові (письмова форма проведення) та надсилали (прикріплювали) файли з виконаною роботою викладачу. Усі оцінки було зафіксовано в електронному журналі на платформі Moodle. Також автоматично вівся запис складання іспиту з наданої згоди всіма учасниками освітнього процесу. За аналогічним алгоритмом відбувався також захист бакалаврських робіт тощо.

Під час проведення експерименту було зроблено висновок про доцільність використання для здійснення семестрового та підсумкового контролю складання студентами різних видів портфоліо, зокрема таких: звітне портфоліо, проблемно-орієнтовне, рефлексивне, презентаційне, кар'єрне тощо. Зокрема, на рис. 5.32 представлено скрін презентаційного портфоліо до теми «Сучасні технології навчання» з дисципліни «Інформаційно-педагогічні студії» (модуль «Педагогіка НУШ»), який розробив студент-філолог другого

(магістерського) рівня вищої освіти А. Сидоренко з використанням сервісу Power Point.

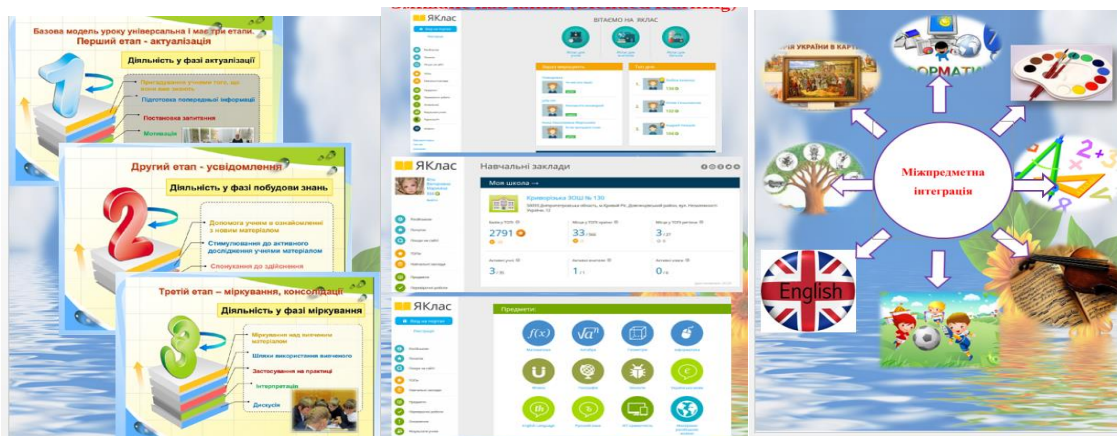


Рис. 5.32 Скрін презентаційного портфоліо А. Сидоренка до теми «Сучасні технології навчання» з використанням сервісу Power Point

Також ефективною формою семестрового та підсумкового контролю була організація самостійної роботи за допомогою інтерактивних робочих листів, які викладачі створювали за допомогою безкоштовних сервісів Ourboox, Wizer.me, Formative, Live Worksheets, exeLearning, Blendspace. Такі інтерактивні робочі листи педагоги або створювали самостійно, або користуючись запропонованими шаблонами чи використовували вже готові такі матеріали. Цими матеріалами могли користуватися насамперед викладачі філологічних дисциплін, оскільки на зазначених вище сервісах представлено широкі арсенал розробок інтерактивних робочих листів із завданнями для вивчення української, англійської, польської, французької чи інших мов.

Створюючи інтерактивні робочі листи самостійно, викладачі проявляли ініціативність і креативність, оскільки ці сервіси надають можливість:

- пропонувати студентам питання відкритого характеру;
- розробляти вікторини з вибором однієї правильної відповіді;
- надавати завдання на прослуховування або на вимову (наприклад проведення аудіювання);
- розробляти завдання на зіставлення або множинний вибір відповідей;

- додавати відеофайли, посилання;
- вбудовувати документи й потрібні файли тощо.

Після створеного інтерактивного робочого листа студентам надавався код, за яким вони отримували доступу до своєї сторінки. Або за допомогою синхронізації контактів (електронні пошти) студентів викладачі створювали онлайн класи на цих платформах та вказували лише логін та код класу. Слід зазначити, що інтерактивні робочі листи використовували також і для організації поточного контролю. Усі студенти схвально сприймали такий вид самостійної роботи, оскільки інтерактивні робочі листи мали привабливий дизайн, передбачали активну роботу та забезпечували формувальне оцінювання тощо.

Зазначимо, що сервіс PlayPosit використовувався також для організації семестрового та підсумкового контролю. Наприклад, студентам пропонувалося переглянути відеолекцію та виконати після її перегляду запропоноване завдання. Але під час перегляду навчального матеріалу здобувачам потрібно було теж обов'язково відповідати за поставлені запитання, оскільки відеоматеріал далі не демонструвався. Таким чином, завдання слід було виконувати по ходу перегляду наданого відеоматеріалу та після його проходження. Причому викладач мав можливість також установлювати часові обмеження для виконання цього завдання, адже обрані сервіси надають таку можливість, зокрема для забезпечення академічної доброчесності здобувачів вищої освіти.

Важливо відзначити, що на третьому етапі реалізації змішаного навчання студентів-філологів впроваджувалася третя визначена організаційно-дидактична умова: *забезпечення поєднання моніторингу та самомоніторингу навчальних досягнень студентів засобами змішаного навчання.*

Уточнимо, що процедура такого самомоніторингу відбувалася різними способами. Зокрема, онлайн-тестування для здійснення самомоніторингу

студентів-філологів відбувалося за допомогою складання викладачами відповідних інтерактивних робочих листів. Так, сервіс Wizer в безкоштовній версії дозволяє провести онлайн-тестування за допомогою використання функції «голос». На рис. 5.33 наведено скрін процедури створення тестів на сервісі Wizer для здійснення самомоніторингу до модулю «Теорія виховання» навчальної дисципліни «Загальної педагогіки».

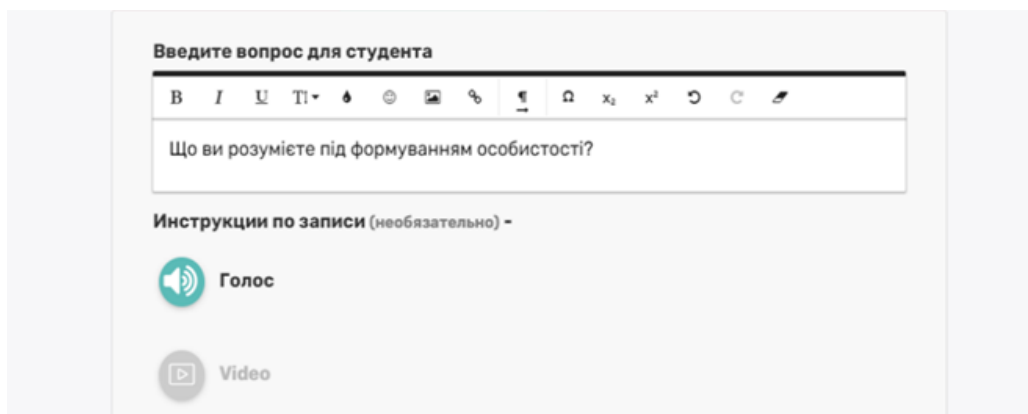


Рис. 5.33 Скрін процедури створення онлайн-тестування на сервісі Wizer

Крім того, студенти-філологи виконували такі різноманітні завдання в межах здійснення само моніторингу власних навчальних досягнень. Приклади таких завдань представлені в методичних рекомендаціях «Провайдинг цифрового освітнього середовища» [32, с. 31], як-от:

1. Завдання для студентів групи E₁:

- за вибором здобувача створити інфографіку карти особистісного розвитку на найближчі два роки;
- презентацію програми професійного прогресу на перші п'ять років майбутньої професійної діяльності;
- створити постер на тему «Ідея для мого кар'єрного прогресу».

2. Завдання для студентів групи E₂ (одне-два завдання на вибір):

- згенерувати 3-5 QR-кодів з інформацією про себе, яка може бути корисна і зручна для опрацювання працедавцями;
- визначити три хмари ключових слів, опанованих компетентностей або сильних сторін, які, на Вашу думку, є базисом кар'єрного зростання;

- створити ментальну карту своїх навчально-пізнавальних чи науково-дослідницьких успіхів, візуальне портфоліо здобувача.

3. Завдання для студентів групи E₃:

- здійснити аналіз своєї персональної сторінки у соціальній мережі та дати відповідь на питання: «Чи узгоджується Ваша комунікативна активність в соцмережі з обраною спеціальністю й майбутньою професією?» [32, с. 31].

Підкреслимо, що студентам у заповненні дидактичних ребусів, кросвордів у нагоді теж стали відповідні розроблені викладами інтерактивні робочі листи. Наприклад, для вивчення студентами теми «Coronalogisms» викладачі іноземної мови на сервісі Wizer створили інтерактивні робочі листи. Скрін такого робочого інтерактивного листа до теми «Коронологізми» наведено на рис. 5.34.

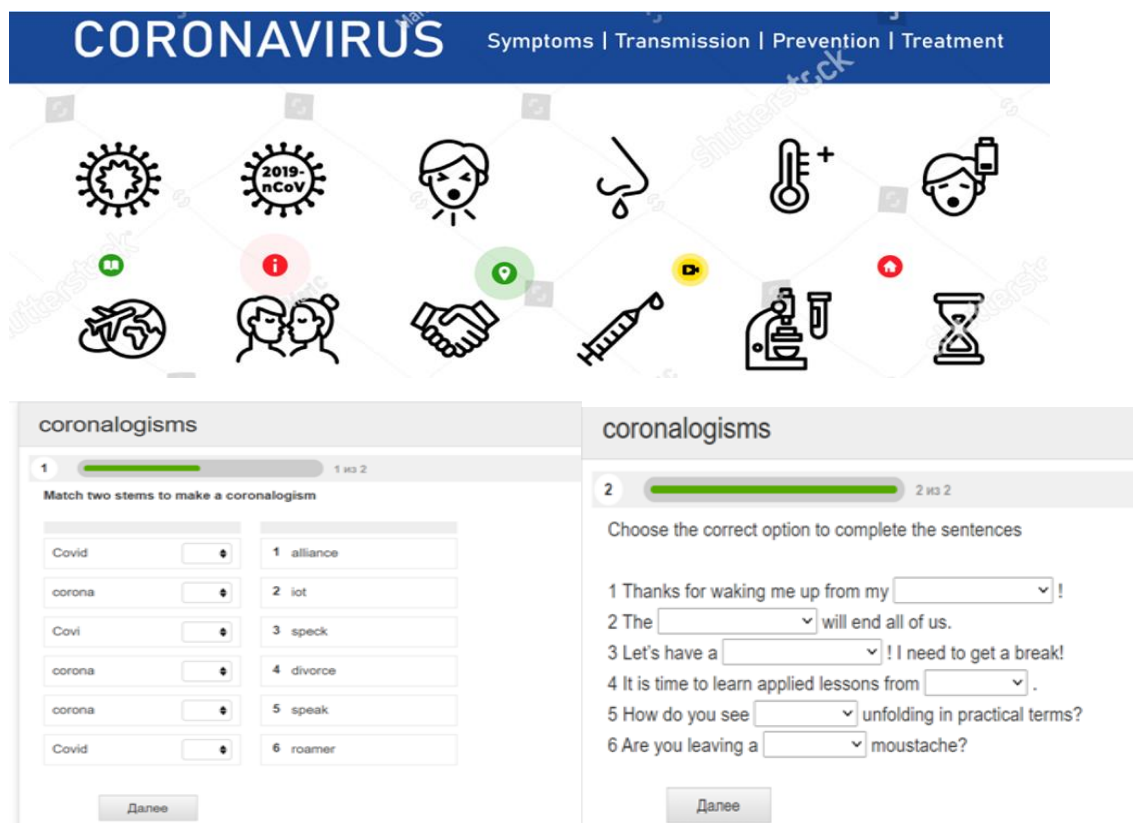


Рис. 5.34 Скрін робочого інтерактивного листа до теми «Коронологізми»

Отже, реалізація розробленої дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів у закладах вищої освіти давала змогу охопити усі аспекти цього процесу.

5.3 Аналіз результатів експериментальної роботи

Для перевірки ефективності розробленої системи на контрольному етапі експерименту використовувалися ті ж діагностичні операції, що і на констатувальному етапі експерименту. Діагностика відбувалася за допомогою використання представлених у діагностично-результативному блоці системи критеріїв і показників навчальних досягнень студентів, а також визначеного діагностичного інструментарію такого ж самого, що і на констатувальному етапі експерименту.

Слід також зазначити, що поставлені на контрольному етапі експерименту завдання були ідентичними тим завданням, які вирішувались на його констатувальному етапі, а саме:

1. Виявити стан розвиненості у студентів-філологів мотивів щодо реалізації змішаного навчання.
2. Визначити наприкінці експерименту характер ціннісного ставлення у студентів до змішаного навчання.
3. Оцінити рівень академічної успішності студентів філологічних спеціальностей наприкінці експерименту.
4. Продіагностувати в учасників експерименту рівень сформованості потрібних для змішаного навчання знань.
5. З'ясувати рівень сформованості вмінь здійснювати змішане навчання.
6. Проаналізувати на контрольному етапі характер прояву необхідних для змішаного навчання особистісних якостей.
7. Визначити адекватність самооцінки студентами цих якостей.

8. Провести порівняльний аналіз якісних і кількісних змін у рівні навчальних досягнень студентів, які входять до складу трьох експериментальних груп.

Відповідно до першого завдання на контрольному етапі експерименту було з'ясовано стан розвиненості у студентів-філологів мотивів щодо реалізації змішаного навчання та характер ціннісного ставлення до змішаного навчання. Для діагностики зазначених показників використовувалися такі ж самі методики, як і на констатувальному етапі експерименту: спостереження за навчальною діяльністю студентів, опитування, анкетування, бесіди з учасниками освітнього процесу, методика Т. Дубовицької «Діагностика спрямованості навчальної мотивації», методика Т. Ільїної «Вивчення мотивації навчання у виші», методика М. Фетискіна «Самооцінка професійної мотивації», методика В. Ядова «Вивчення чинників привабливості професії» (модифікація Н. Кузьміної, А. Реана), методика Т. Елерса «Діагностика особистості на мотивацію до успіху», тест Дж. Крамбо та Л. Махолика «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) (модифікація Д. Леонтьєва), методика П. Іванова, О. Колобової «Визначення життєвих цінностей особистості (Must-тест)».

Так, аналіз результатів спостережень та методика Т. Дубовицької «Діагностика спрямованості навчальної мотивації» засвідчив, що наприкінці експерименту в усіх трьох експериментальних групах визначено динамічні позитивні зміни щодо сформованості у студентів-філологів мотивів щодо реалізації змішаного навчання. Як з'ясовано за результатами застосування зазначеної методики, на контрольному етапі експерименту зовнішня мотивація домінувала над внутрішньою у студентів групи E_1 – у 3,1 %, групи E_2 – у 8,6 %, а групи E_3 – у 18,3 %. Визначені дані контрольного етапу експерименту про спрямованість внутрішньої навчальної мотивації решти студентів представлено у таблиці 5.18.

Таблиця 5.18

**Дані контрольного етапу експерименту про спрямованість
внутрішньої навчальної мотивації студентів (у %)**

Рівні	E ₁	E ₂	E ₃
Високий (15-20 балів)	56,1	29,9	21,2
Середній (6-14 балів)	40,8	56,9	25,1
Низький (0-5 балів)	0	4,6	35,4

Для вивчення мотивації навчання студентів у закладах вищої освіти на контрольному етапі було використано також методику Т. Ільїної «Вивчення мотивації навчання у виші». Як з'ясовано, мотивація щодо оволодіння обраною професією переважала в групі E₁ – у 93,0 % студентів, у групі E₂ – 32,3 % осіб, у групі E₃ – 11,6 %, тобто в усіх групах збільшилась кількість таких студентів.

На контрольному етапі експерименту також відбувалося вивчення самооцінки студентів професійно-педагогічної мотивації за допомогою методики використання М. Фетискіна. Оцінка та інтерпретація отриманих даних діагностики свідчили про позитивні динамічні зміни в стані цієї мотивації наприкінці експерименту. Зокрема, кількість студентів з високим рівнем цієї мотивації зросла: у групі E₁ – на 19 %, у групі E₂ – на 25,5 % та в групі E₃ – на 10,0 %.

Використання методики Т. Елерса «Діагностика мотивації особистості до успіху» на контрольному етапі дало змогу оцінити силу мотивації студентів щодо досягнення успіху у своїй освітній діяльності. Зокрема, наприкінці експерименту високий рівень цієї мотивації продемонстрували 73,8 % студентів групи E₁, 62,3 % – групи E₂ та 36,2 % – групи E₃.

На контрольному етапі експерименту використовувалася також методика В. Ядова «Вивчення чинників привабливості професії» (модифікація Н. Кузьміної, А. Реана), за допомогою якої було досліджено рівень професійної спрямованості здобувачів освіти при опануванні обраної професії. Як засвідчили отримані дані, протягом експерименту в

експериментальних групах відбулися вагомі зміни в кількісному індексі, що відображає рівень задоволеності людиною обраною професією. Так, високе значення цього індексу було зафіксовано в 65,7 % студентів групи E₁, 54,6 % студентів групи E₂ та 49,2 % студентів групи E₃.

Також на контрольному етапі для перевірки характеру ціннісного ставлення до змішаного навчання було використано тест Дж. Крамбо та Л. Махоліка смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (модифікація Д. Леонтєва) та методики П. Іванова та О. Колобова «Визначення життєвих цінностей особистості» (Must-тест).

Отримані дані за всіма вказаними методиками дозволили зробити висновок про покращення результатів у студентів усіх експериментальних груп, причому більш інтенсивну позитивну динаміку було зафіксовано в групі E₁ та E₂. Зокрема, уточнимо, що під час використання останньої з них методики серед сформульованих студентами тверджень найбільш часто вживалися ті, які були пов'язані з такими аспектами їхнього життя: безпечність та захищеність, свобода і відкритість, кар'єрне зростання та контакти. Узагальнені дані про навчальні досягнення студентів за мотиваційно-ціннісним критерієм наведено в таблиці 5.19.

Таблиця 5.19

Узагальнені дані експерименту про навчальні досягнення студентів за мотиваційно-ціннісним критерієм (у %)

Рівні	E ₁ (%)		E ₂ (%)		E ₃ (%)	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
<i>Сформованість мотивів щодо реалізації змішаного навчання</i>						
Проявляються практично завжди	79,3	96,4	6,1	34,0	0	12,5
Проявляється епізодично	20,7	3,6	90,1	64,3	17,8	54,9
Практично не проявляються	0	0	3,8	1,7	82,2	32,6
<i>Характер ціннісного ставлення до змішаного навчання</i>						
Позитивне	69,8	89,5	4,2	30,6	0	10,7
Індиферентне	30,2	10,5	94,5	69,4	40,1	67,3
Негативне	0	0	1,3	0	59,9	22,0

Отже, можна розрахувати, що в експериментальній групі E_1 кількість студентів із стійкими мотивами щодо реалізації змішаного навчання збільшилась на 17,1 %, в групі E_2 – на 27,9 %, а в групі E_3 – на 12,5 %. У свою чергу, кількість студентів, в яких зазначені мотиви практично не проявлялися, у групі E_3 зменшилася на 49,6 %, у групі E_2 на 2,5 %.

Щодо характеру ціннісного ставлення до змішаного навчання, то збільшалася кількість студентів, які виявляють позитивне ставлення до змішаного навчання, у групі E_1 на 19,7 %, у групі E_2 – на 26,4 % та в групі E_3 – на 10,7 %.

Виконання третього завдання експерименту вимагало оцінити рівень академічної успішності студентів філологічних спеціальностей наприкінці експерименту. З цією метою на контрольному етапі, як і на констатувальному, застосовувались такі методи дослідження: спостереження за навчальною діяльністю студентів, анкетування, незалежне оцінювання, аналіз усних відповідей та письмових робіт студентів, аналіз продуктів навчальної діяльності (портфоліо, кейси), анкетування щодо змішаного та дистанційного навчання, тест на перевірку м'яких навичок (soft skills) і методика А. Усової «Коефіцієнт засвоєння знань».

Аналіз зібраних даних свідчить про те, що в групі E_3 майже на 24 % зменшилась кількість студентів із низьким рівнем академічних навчальних досягнень. Крім того, в усіх групах збільшилась кількість студентів із високим рівнем академічних навчальних досягнень, а саме: у групі E_1 – на 27 %; у групі E_2 – на 14,3 %, та в групі E_3 – на 11,8 %.

Також прослідковуються позитивні зміни щодо сформованості потрібних для змішаного навчання знань та вмінь. Так зросла кількість студентів, які демонстрували високий рівень сформованості цих знань та вмінь, на 25,3 % у групі E_1 , на 19,6 % у групі E_2 та на 8,9 % у групі E_3 . Водночас у всіх трьох експериментальних групах істотно зменшилася кількість

студентів з низьким рівнем сформованості цих знань та вмінь, а саме: у групі E₁ – на 9,0 %, у групі E₂ – на 5,3 %, у групі E₃ – 34,2 %.

Для можливості виявлення динаміки в рівнях сформованості навчальних досягнень студентів за знаннєво-діяльнісним критерієм відповідні результати діагностики наведено в таблиці 5.20.

Таблиця 5.20

Узагальнені дані експерименту про навчальні досягнення студентів за знаннєво-діяльнісним критерієм (у %)

Рівні	E ₁		E ₂		E ₃	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
<i>Рівень академічної успішності</i>						
високий («відмінно»)	51,9	78,9	23,9	38,2	0	11,8
середній («добре»)	37,7	21,1	42,4	57,9	43,1	64,7
низький («задовільнено»)	10,4	0	33,7	3,9	58,7	23,5
<i>Рівень сформованості потрібних для змішаного навчання знань та вмінь</i>						
високий	48,6	83,9	26,2	45,8	0	8,9
середній	41,2	14,9	58,2	43,9	26,8	52,1
низький	10,2	1,2	15,6	10,3	73,2	39,0

Отже, на основі аналізу даних таблиці можна підсумувати, що суттєві позитивні зміни студенти-філологи продемонстрували і щодо сформованості навчальних досягнень за знаннєво-діяльнісним критерієм. Як свідчать отримані дані, кількість студентів із високим рівнем навчальних досягнень за зазначеним критерієм збільшилася: у групі E₁ – на 22,1 %, E₂ – на 17 % та E₃ – на 10,4 %. Водночас кількість студентів із низьким рівнем навчальних досягнень за цим критерієм зменшилася: у групі E₁ – на 1,6 %, E₂ – на 15 % та E₃ – на 33,8 %.

Відповідно до шостого та сьомого завдань експерименту, на контрольному етапі експерименту було проаналізовано стан навчальних досягнень студентів за особистісно-рефлексивним критерієм, а саме: характер

прояву ними необхідних для змішаного навчання особистісних якостей та адекватність самооцінки студентами цих якостей.

Для виконання цих визначених завдань на контрольному етапі було використано той же самий діагностичний інструментарій, що і на констатувальному етапі: бесіди, анкетування, бесіди, незалежне оцінювання, самооцінка, ранжування, методика С. Ковальова «Визначення самооцінки», методика Дембо-Рубінштейна «Діагностика самооцінки» (модифікація А. Парафіян), модифікована методика «Діагностика професійної готовності та сформованості особистісних якостей майбутнього фахівця».

Як з'ясовано на основі використання вищевказаних методів, на констатувальному етапі експерименту було визначено, що адекватну самооцінку визначених особистісних якостей мають 58,3 % студентів із групи Е₁, 46,9 % студентів із групи Е₂ та 37,5 % студентів з групи Е₃. Ці дані свідчать про позитивні зміни у визначенні самооцінки студентів в усіх трьох експериментальних групах.

Стан самооцінки якостей студентів наприкінці експерименту було також діагностовано за допомогою використання методики С. Ковальова «Визначення самооцінки». Отримані за цією методикою дані теж свідчать про позитивні зміни у визначенні самооцінки студентами. Так, кількість студентів з адекватною самооцінкою зросла: у групі Е₁ на 18,5 %, у групі Е₂ на 15,3 % і в групі Е₃ на 21,4 %.

За результатами застосування методики Дембо-Рубінштейна «Діагностика самооцінки» (модифікація А. Парафіян) можна теж зробити висновки про позитивні зміни щодо стану самооцінки студентів-філологів експериментальних груп. Так, адекватну самооцінку продемонстрували 58,2 % студентів групи Е₁, 43,9 % групи Е₂ та 30,5 % групи Е₃.

Узагальнені дані експерименту про навчальні досягнення студентів за особистісно-рефлексивним критерієм наведені в таблиці 5.21.

Таблиця 5.21

Узагальнені дані експерименту про навчальні досягнення студентів за особистісно-рефлексивним критерієм (у %)

Стан	Е ₁		Е ₂		Е ₃	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
<i>Характер прояву студентами необхідних для змішаного навчання особистісних якостей</i>						
проявляються практично завжди	31,2	52,0	27,1	43,9	3,4	12,8
проявляються епізодично	62,7	45,7	64,6	51,0	47,7	69,8
практично не проявляються	6,2	2,3	8,3	5,1	48,9	17,4
<i>Самооцінка студентами визначених особистісних якостей</i>						
адекватна	39,7	50,3	31,2	46,9	15,0	28,0
завищена	38,8	35,6	38,6	29,3	42,3	34,6
занижена	21,5	14,1	30,2	23,8	42,7	37,4

Звернемося до аналізу динаміки рівнів сформованості особистісно-рефлексивного критерію навчальних досягнень студентів-філологів. Аналіз даних таблиці свідчить, що за всіма виокремленими нами показниками відбулися позитивні зміни.

За даними таблиці 5.20 визначено, що за всіма визначеними критеріями й показниками у студентів-філологів трьох експериментальних груп було зафіксовано суттєві позитивні зміни в рівнях їхніх навчальних досягнень на контрольному етапі порівняно з даними констатувального етапу експерименту. Для здійснення подальших розрахунків необхідно було визначити, скільки конкретно студентів кожної групи продемонстрували виокремленні рівні навчальних досягнень: високий, середній та низький рівень навчальних досягнень. Отримані дані наведено в таблиці 5.20 та візуалізовано на кругових діаграмах (див. рис. 5.1 і 5.2).

Узагальнені дані про динаміку змін у рівні навчальних досягнень студентів експериментальних груп за всіма критеріями та показниками представлено в таблиці 5.22.

Таблиця 5.22

Результати експериментальної роботи (приріст у %)

Критерії й показники рівня навчальних досягнень студентів-філологів	Групи		
	Е ₁ (228 осіб)	Е ₂ (389 осіб)	Е ₃ (257 осіб)
Мотиваційно-ціннісний критерій			
1) сформованість у студентів-філологів мотивів щодо реалізації змішаного навчання:	+17,1	+27,9	+12,5
• проявляються практично завжди	-17,1	-27,9	+37,1
• проявляються епізодично	+0	+0	-49,6
• практично не проявляються			
2) характер ціннісного ставлення до змішаного навчання:	+19,7	+26,4	+10,7
• позитивне	-19,67	-26,4	+27,2
• індиферентне	+0	+0	-37,9
• негативне			
Знавчо-діяльнісний критерій			
1) рівень академічної успішності:	+27,0	+14,3	+11,8
• високий	-23,6	+15,5	+21,6
• середній рівень	-3,4	-29,8	-35,2
• низький рівень			
2) сформованість потрібних для змішаного навчання знань та вмінь:	+25,3	+19,6	+8,9
• високий рівень (повні, глибокі, дієві знання);	-25,3	-19,6	+25,3
• середній (знання мають розрізнений характер);	+0	+0	-34,2
• низький (знання практично не сформовані)			
Особистісно-рефлексивний,			
3) характер прояву необхідних для змішаного навчання особистісних якостей:	+24,8	+16,8	+9,4
• стійкий	-24,8	-16,8	+22,1
• ситуативний	+0	+0	-31,5
• майже не проявляються			
4) адекватність самооцінки цих якостей студентами:	+18,6	+15,7	+22,5
• адекватна	-11,2	-9,3	-7,2
• завищена	-7,4	-6,4	-15,3
• занижена			

Узагальнені дані про рівні навчальних досягнень студентів наведено у таблиці 5.23.

Таблиця 5.23

**Узагальнені дані про рівні навчальних досягнень студентів на
контрольному етапі експерименту**

Рівень	Е ₁ (238 студ.)		Е ₂ (379 студ.)		Е ₃ (257 студ.)	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
Високий	53,5 (127 студ.)	75,2 (179 студ.)	19,8 (75 студ.)	39,9 (151 студ.)	9,2 (14 студ.)	15,7 (40 студ.)
Середній	37,6 (86 студ.)	19,3 (46 студ.)	64,7 (245 студ.)	50,7 (192 студ.)	36,3 (93 студ.)	57,3 (147 студ.)
Низький	10,6 (25 студ.)	5,5 (13 студ.)	15,5 (59 студ.)	9,4 (36 студ.)	54,5 (150 студ.)	27,0 (70 студ.)

Рівні навчальних досягнень студентів групи Е₁ на констатувальному та контрольному етапі експерименту візуалізовано на діаграмі (рис. 5.35).

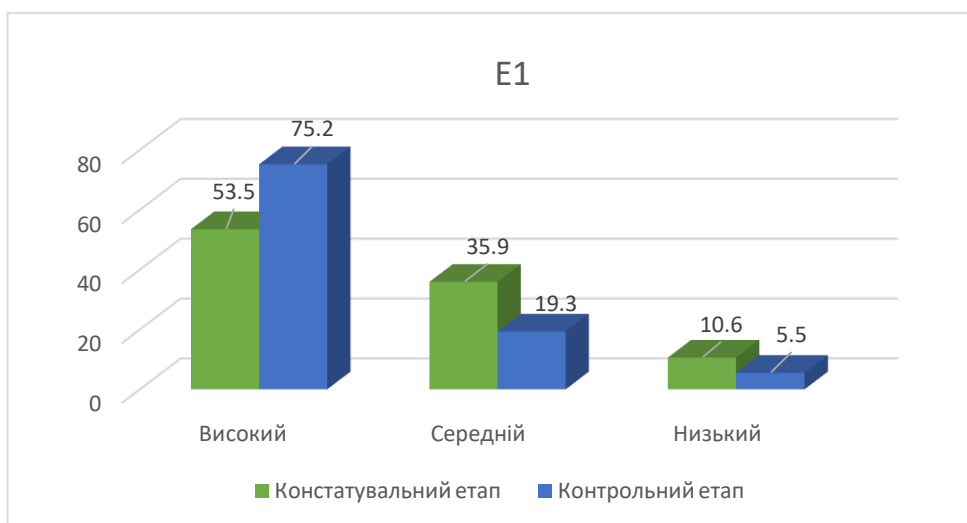


Рис. 5.35 Рівні навчальних досягнень студентів групи Е₁ на констатувальному та контрольному етапі експерименту

Рівні навчальних досягнень студентів групи Е₂ на констатувальному та контрольному етапі експерименту візуалізовано на діаграмі (рис. 5.36).

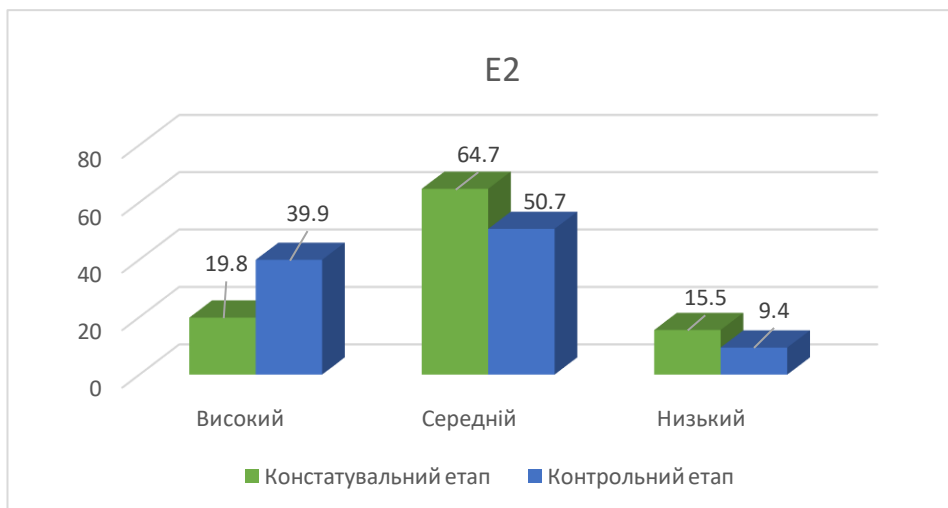


Рис. 5.36 Рівні навчальних досягнень студентів групи E₂ на констатувальному та контрольному етапі експерименту

Рівні навчальних досягнень студентів групи E₃ на констатувальному та контрольному етапі експерименту візуалізовано на діаграмі (рис. 5.37).

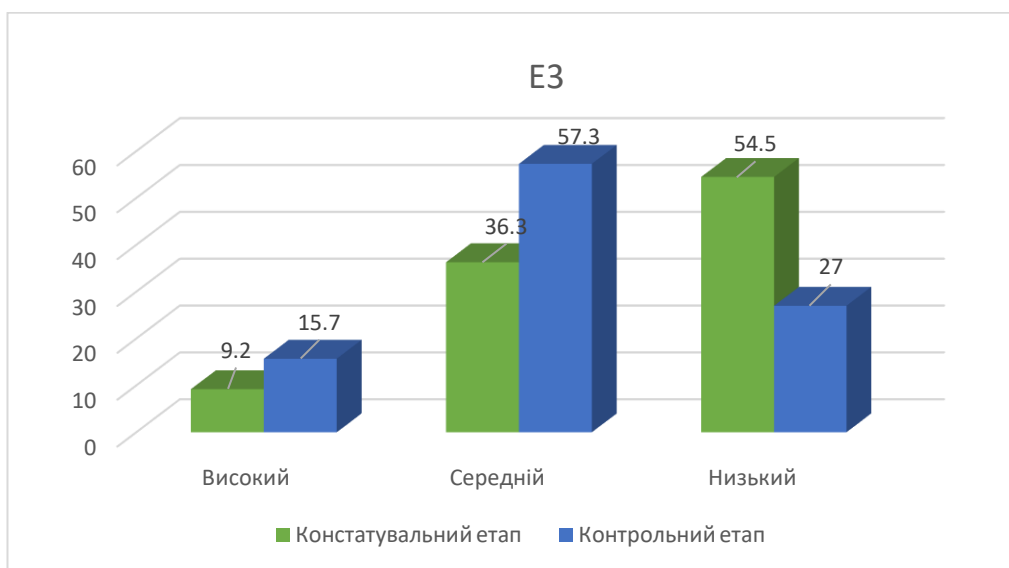


Рис. 5.37 Рівні навчальних досягнень студентів групи E₃ на констатувальному та контрольному етапі експерименту

Отже, проведений педагогічний експеримент показав ефективність впровадження системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Так в експериментальних групах спостерігалися помітні зміни у рівнях навчальних досягнень студентів за всіма визначеними критеріями.

Вірогідність результатів експериментальної роботи доводилася засобами математичної статистики з використанням критеріїв Пірсона й Стюдента.

Так за допомогою критерію Пірсона (χ^2) для підтвердження несуттєвої різниці між кількістю здобувачів освіти із різними рівнями навчальних досягнень було проведено зіставлення розподілів. Цей метод дозволив зіставити емпіричні розподіли одного показника в декількох незалежних вибірках. Оскільки критерій χ^2 (хі-квадрат) належить до непараметричних статистичних критеріїв, це дозволило нам використовувати його у нашому педагогічному дослідженні, бо непараметричні критерії оперують з даними, які поділені за допомогою шкали найменувань за трьома рівнями: високий, середній, низький.

Оскільки кількість випробувань у кожній з вибірок вище граничних, то критерій Пірсона застосовується. Перевіряються такі гіпотези:

- H_0 : показники експериментальних даних в експериментальних вибірках збігаються;
- H_1 : показники експериментальних даних в експериментальних вибірках не збігаються, що спричинено впровадженням експериментального фактора.

Було дотримано такі умови відносно розподілу: вибірки є випадковими; вибірки незалежні і члени кожної вибірки між собою також незалежно. Критерій Пірсона обчислювався за формулою: (5.1):

$$\chi_{\text{експер.}} = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \cdot \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 o_{2i} - n_2 o_{1i})^2}{o_{1i} + o_{2i}} \quad (5.3)$$

n – об'єм експериментальної вибірки, o_{li} – кількість студентів, які знаходяться на певному рівні навчальних досягнень у відповідній експериментальній групі.

Процедура обробки даних проводилась за допомогою програмного засобу Microsoft Excel та таблиці «Критичне значення статистик, що мають розподіл χ^2 » [55; 56].

Табличне значення критерію Пірсона при числі ступенів свободи, що дорівнює 2, становить $\chi^2_{\text{крит}} = 5,99$.

Проаналізуємо зміни, що відбулися після проведення формувального етапу педагогічного експерименту.

Так, отримані результати за даними експериментальних груп критерію $\chi^2_{\text{експер}}$:

- $E_1, \chi^2_{\text{експер.}} = 10,3 > 5,99;$
- $E_2, \chi^2_{\text{експер.}} = 9,96 > 5,99;$
- $E_3, \chi^2_{\text{експер.}} = 15,69 > 5,99.$

Обчислення критерію Пірсона подано у додатку С.

Отримані дані підтвердили, що за рівнем сформованості зазначеного критерію студенти виявили однорідність, а це свідчило на користь нульової гіпотези.

Наступним кроком статистичного аналізу була перевірка отриманих даних за допомогою параметричних критеріїв, зокрема критерію Стюдента.

За допомогою критерію Стюдента було оцінено відмінність величин середніх вибірок. Для порівняння середніх величин за t-критерієм Стюдента використовувалася формула: (5.2):

$$(5.2) \quad t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}, \text{ де } M_1 - \text{середнє арифметичне першої вибірки (КГ); } M_2$$

– середнє арифметичне другої вибірки (ЕГ);

$$m_1 = \frac{\sigma_1}{\sqrt{n_1}} - \text{середня помилка першої середньої арифметичної,}$$

$$m_2 = \frac{\sigma_2}{\sqrt{n_2}} - \text{середня помилка другої середньої арифметичної,}$$

n_1 та n_2 – кількість рівнів.

Із таблиці знайдено $t_{\text{крит.}} = 3,182$. Аналогічні міркування проводилися відносно нульової та альтернативної гіпотез. Ураховуючи громіздкі математичні розрахунки, обчислення подано у додатку Р.

Розрахункові коефіцієнти t-критерія Стьюдента:

Група E_1 : $t_{\text{екс.}} \approx 3,6 > t_{\text{крит.}} = 3,182$.

Група E_2 : $t_{\text{екс.}} \approx 4,04 > t_{\text{крит.}} = 3,182$.

Група E_3 : $t_{\text{екс.}} \approx 3,6 > t_{\text{крит.}} = 3,182$.

Цей дані є підставою до відхилення нульової гіпотези та прийняття альтернативної для експериментальних груп.

Статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність отриманих результатів. Динаміка змін у рівнях навчальних досягнень студентів-філологів в експериментальних групах E_1 , E_2 та E_3 є статистично значущою, що є підставою для висновку про правильність висунутої гіпотези, а значить – про ефективність запровадженої дидактичної системи, яка була реалізована в освітньому процесі вищої школи. Отже, можна зробити висновок про доцільність упровадження дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у заклади вищої освіти.

Висновки до розділу 5

З метою перевірки правильності сформульованої гіпотези дослідження впродовж 2016–2020 рр. проводився педагогічний експеримент, у процесі проведення якого відбувалась апробація розробленої дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей закладів вищої освіти. До участі в педагогічному експерименті було залучено студентів факультетів іноземних мов і філологічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, факультету іноземної філології й українського мовно-літературного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, факультету іноземних мов і факультету української філології та соціальних комунікацій

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, філологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету. Усього для участі у експерименті було залучено 874 здобувачів вищої філологічної освіти та 58 викладачів. Проведення експерименту охоплювало вивчення студентами філологічних і педагогічних дисциплін та навчальних курсів за вибором.

Експеримент проводився за трьома традиційними етапами: констатувальний, формувальний і контрольний. На першому з них на основі використання обраних критеріїв і показників визначався вихідний рівень навчальних досягнень студентів, які брали участь в експерименті. Зокрема, для виявлення рівня цифрової грамотності студентів їм було запропоновано пройти відкритий тест «Цифрограм», що містить 90 запитань. Як засвідчили результати проведеного аналізу, у більшості респондентів цей рівень був недостатнім та не відповідав сучасним вимогам.

У дослідженні враховувалося, що змішане навчання активно реалізується в останні роки в усіх закладах вищої освіти (зокрема, в останні півтора року взагалі через карантинні обмеження зайняло головне місце серед інших видів навчання), тому було прийнято рішення про проведення експерименту варіативного характеру й відмову від створення контрольних груп. У світлі цього з урахуванням даних вхідної діагностики в кожному обраному ЗВО було створено три експериментальні групи. Так, першу з них E_1 (238 осіб) склали студенти, які демонстрували розвинену мотивацію та стійке ціннісне ставлення щодо здійснення змішаного навчання, проте мали певні технічні й організаційні проблеми щодо його організації.

Друга створена група E_2 (379 осіб) об'єднувала в собі студентів, які епізодично проявляли мотиви в процесі змішаного навчання й індиферентне ставлення до нього, а також володіли окремими знаннями та вміннями щодо її здійснення. Учасники третьої створеної групи E_3 (257 осіб) характеризувалися практично відсутністю мотивів щодо реалізації змішаного навчання і

проявляли негативне ціннісне ставлення до нього, а також майже не володіли необхідними для здійснення цього процесу знаннями і вміннями.

На етапі формувального експерименту було реалізовано розроблену систему змішаного навчання студентів філологічного профілю яка, як було визначено раніше, включала такі блоки: концептуально-цільовий, змістовно-технологічний та діагностично-результативний. Так, відповідно до змісту концептуально-цільового блоку, мета реалізації системи поступово досягалася шляхом послідовного виконання низки поставлених завдань на основі врахування всіх її визначених функцій. Важливо також відзначити, що процес змішаного навчання студентів-філологів відбувався з дотриманням указаних раніше загальнодидактичних та специфічних принципів.

Ураховуючи наповнення змістовно-технологічного блоку системи, у процесі експериментальної роботи було проаналізовано галузеві стандарти вищої освіти, в яких сформовано вимоги до змісту та результатів освітньої діяльності студентів-філологів за рівнями бакалавра й магістра, зміст обраних навчальних дисциплін, а також уточнено змістове наповнення структурних компонентів (мотиваційно-цільового, когнітивно-процесуального, особистісно-ціннісного) навчальних досягнень студентів філологічного профілю.

У процесі здійснення наукового пошуку було зроблено висновок, що проведення експерименту охоплювало зміст освіти студентів філологічних спеціальностей, який вони мають засвоїти у процесі вивчення дисциплін філологічного, педагогічного циклів та курсів за вибором.

Зазначимо, що процес змішаного навчання студентів-філологів відбувався за визначеними у наведеній схемі етапами. Так, на організаційно-мотиваційному етапі обирався відповідний дидактичний інструментарій, створювалися необхідні навчальні й методичні матеріали, а також забезпечувався розвиток у студентів-філологів мотивів та ціннісного ставлення до змішаного навчання. Зокрема, на цьому етапі відбувалося

збагачення змісту обраних філологічних, педагогічних навчальних дисциплін і курсів за вибором з урахуванням вимог організації змішаного навчання, розроблення диференційованих комплексів завдань для навчальної роботи студентів у режимі онлайн та офлайн, а також відповідних методичних матеріалів, що давали змогу підвищити якість змішаного навчання студентів та забезпечити їм дієвий педагогічний супровід з боку викладачів.

Значна увага на вказаному етапі роботи приділялася розвитку в студентів-філологів мотивів та ціннісного ставлення до змішаного навчання. Для цього використовувалися різні методи й форми роботи, причому вона мала диференційований характер.

На зазначеному етапі експериментальної роботи реалізовувалася також перша організаційно-дидактична умова – забезпечення спеціальної підготовки викладачів до реалізації змішаного навчання. Для викладачів було проведено низку науково-методичних семінарів, майстер-класів в онлайн і офлайн-форматах, онлайн-консультацій, педагогічних майстерок, воркшопів, коуч-сесій, ярмарок педагогічних ідей, гостьових лекцій з обміну досвідом, які читали викладачі з інших закладів вищої освіти, було організовано перегляд освітніх мінісеріалів.

На дієво-процесуальному етапі реалізації змішаного навчання відбувалося безпосереднє формування у студентів визначених у Стандарті вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» знань, умінь, компетентностей, а також особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення змішаного навчання.

На другому етапі впровадження розробленої дидактичної системи реалізовувалась друга визначена організаційно-дидактична умова, що передбачала створення комбінованого освітнього середовища.

На контрольно-коригувальному етапі проводилася діагностика стану процесу навчання й навчальних досягнень студентів-філологів, змінювалося їх порівняння з вимогами нормативних документів, при необхідності

проводилася коригувальна робота. Здійснювався поточний, підсумковий та семестровий контроль результатів навчальної діяльності студентів, для оцінювання академічних досягнень широко застосовувалися онлайн-платформи та мультимедійні сервіси.

Для діагностики стану освітнього процесу та навчальних досягнень студентів-філологів використовувалися також різні діагностичні методи, а також діагностичні методики. Діагностика відбувалася за допомогою використання представлених у діагностично-результативному блоці системи критеріїв і показників навчальних досягнень студентів, а також визначеного діагностичного інструментарію.

На вказаному етапі також реалізовувалася третя організаційно-дидактична умова: поєднання моніторингу та самомоніторингу навчальних досягнень студентів засобами змішаного навчання. Зокрема, такий самомоніторинг відбувався через онлайн-тестування студентів, складання ними електронного портфолію, заповнення дидактичних ребусів та кросвордів тощо.

На контрольному етапі експерименту проводився аналіз і узагальнення отриманих результатів, які засвідчили про доцільність упровадження дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у заклади вищої освіти.

Матеріали розділу знайшли відбиття в таких авторських роботах: [16-20; 35-47; 55-58].

Список використаних джерел до розділу 5

1. Герасимчук О. О. E-learning. Технології електронного навчання : навч. посіб. Луцьк : РВВ ЛДТУ, 2008. 432 с.
2. Грабарь М. И., Краснянская К. Применение математической статистики в педагогических исследованиях : непараметрические методы. М. : Педагогика, 1977. 136 с.

3. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Некоторые положения выборочного метода в связи с организацией изучения знаний учащихся : методические рекомендации. М. : Педагогика, 1973. 46 с.
4. Діагностика особистісних якостей вчителя. URL : <https://helpiks.org/1-15604.html> (дата звернення: 05.03.2020).
5. Дія. Цифрова освіта. Тест на загальну цифрову грамотність : веб-сайт. URL : <https://osvita.diia.gov.ua/testing> (дата звернення: 01.09.2020).
6. Змішане навчання для студента Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна : веб-сайт. URL : <https://dist.karazin.ua/mixed-learning/for-student> (дата звернення: 01.09.2019).
7. Иванов П., Колобова Е. Методика «Определение жизненных ценностей личности (Must-тест)». URL : <https://vsetesti.ru/18/> (дата звернення: 13.01.2021).
8. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб. : Питер, 2004. Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т.Елерса.
9. Классификация мотивов на основе отношений «индивид-среда» : Генри А. Мюррей : веб-сайт. URL : <https://sdamzavas.net/1-51959.html> (дата звернення 15.08.2020).
10. Ковальова С. Визначення самооцінки. URL : <https://testometrika.com/blog/determine-the-level-of-their-self-assessment/> (дата звернення: 07.09.2020).
11. Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03 березн. 2021 р. № 167-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 21.03.2021).
12. Методика вивчення мотивації навчання у виші Т. Ільїної. *Навчальні видання для вищої школи з вікової психології* /під ред. В. Е. Ключко. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС : ИМПЭ им. А.С.Грибоедова, 2003. 264 с.

13. Методика вивчення чинників привабливості професії В. Ядова (модифікація Н. Кузьміної, А. Реана).

URL : <https://serviceproekt.ru/internet/metodika-izucheniya-faktorov-privlekatelnosti-professii-v-yadova/> (дата звернення: 21.09.2019).

14. Методика діагностика самооцінки Дембо-Рубінштейн (модифікація Парафіян). URL :

http://psychologis.com.ua/metodika_diagnostics_samoocenki_dembo-rubinshteyn._modifikaciya_prihozhan.htm (дата звернення: 15.01.2021).

15. Методика діагностики спрямованості навчальної мотивації» Т. Дубовицької. URL : <http://um.co.ua/10/10-7/10-78819.html> (дата звернення: 17.02.2021).

16. Методичні рекомендації для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня другого року навчання. Безперервна педагогічна практика / А. Д. Балацинова та ін. ; за заг. ред. С. Т. Золотухіної. Харків : Планета-принт, 2019. 42 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 22–30).

17. Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня другого року навчання / А. Д. Балацинова та ін. ; за заг. ред. С. Т. Золотухіної. Харків : Планета-принт, 2019. 45 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 34–41).

18. Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 та 4 року навчання. Безперервна педагогічна практика / А. Д. Балацинова та ін. ; за заг. ред. С. Т. Золотухіної. Харків : Планета-принт, 2019. 44 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 32–44).

19. Методичні рекомендації до семінарських занять з модуля «Педагогіка НУШ» навчальної дисципліни «Інформаційно-педагогічні студії» / Н. Борисенко та ін. Харків : ХНПУ, 2021. 24 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 19–24).

20. Методичні рекомендації самостійної роботи з навчальної дисципліни «Педагогіка. Модуль Педагогіка вищої школи» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти / Л. С. Рибалко та ін. ; за заг. ред. Золотухіної С. Т. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. 34 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 26–34).

21. Наукова бібліотека Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : веб-сайт. URL : http://luguniv.edu.ua/?page_id=52591 (дата звернення: 15.11.2019).

22. Наукова бібліотека Рівненського державного гуманітарного університету : веб-сайт. URL : <http://library.rshu.edu.ua/> (дата звернення: 16.11.2019).

23. Офіційний сайт Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди : веб-сайт. URL : <http://hnpu.edu.ua/> (дата звернення: 04.08.2019).

24. Про вищу освіту : Закон України від 01 липн. 2014 р. № 1556-VII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 23.12.2020).

25. Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 30 жовтня 2013 р. № 1518. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1857-13#Text> (дата звернення: 21.02.2021).

26. Про затвердження Державної стратегії регіонального розвитку на 2021-2027 роки : постанова Кабінету Міністрів України від 05 серп. 2020 р. № 695. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnoyi-strategiyi-regionalnogo-rozvitku-na-20212027-t50820> (дата звернення: 16.01.2021).

27. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 25 квіт. 2013 р. № 466. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення: 06.07.2020).

28. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 20 червн. 2019 р. № 869. URL : <https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/04/standart-vyshchoi-osvity-035-filolohiia-bakalavr.pdf> (дата звернення: 12.05.2020).

29. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 20 червн. 2019 р. № 871. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-magistr.pdf> (дата звернення: 18.04.2020).

30. Про затвердження Умов прийому на навчання до закладів вищої освіти України в 2021 році : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 15 жовтн. 2020 р. № 1274. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/vstup-2021/Nakaz%201274.pdf> (дата звернення: 03.02.2021).

31. Про національну програму інформатизації : Закон України від 04 лют. 1998 р. № 74/98-ВР. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 15.08.2020).

32. Провайдинг цифрового освітнього середовища : методичні рекомендації до самостійної роботи здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Т. Собченко та ін. Харків, 2021. 36 с.

33. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти / М-во освіти і науки України. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodo->

vprovadzhennya-zmishanogo-navchannya-u-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti (дата звернення: 15.01.2021).

34. Репозитарій Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди URL : <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/1037> (дата звернення: 18.12.2020).

35. Собченко Т. М. Використання хмарних технологій у організації змішаного навчання майбутніх учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ. конфер. (Київ, 5–6 березня 2021 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. С. 56–58.

36. Собченко Т. М. Використання цифрових інструментів у післядипломній педагогічній освіті. *Андрагогічний підхід у педагогічних дослідженнях* : матеріали наук.-практич. вебінару, (Київ–Харків, 20 квітня 2021р.). Київ-Харків, 2021. URL : <https://drive.google.com/file/d/1oGy3xxBdy-fHA2ne2Vx9xIdPBWTOiGel/view> (дата звернення: 23.04.2021).

37. Собченко Т. М. Діагностика рівнів готовності студентів-філологів до використання хмарних технологій у професійній діяльності. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2019. С. 102-113.

38. Собченко Т. М. Досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій при викладання педагогічних дисциплін. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету Педагогічні науки*. 2020. Вип. 44, С. 71–78.

39. Собченко Т. М., Доценко С. О., Лебедєва В. В. Використання цифрового контенту в освітньому процесі ЗВО. *Сучасні інформаційні технології в освіті і науці* : матер. III всеукр. наук. інтернет-конфер. (Умань, 26–27 березня 2021 р.). Умань : Візаві, 2021. С. 87–90.

40. Собченко Т. М., Зеленська Л. Д. Збірник тестових завдань для діагностування та оцінювання навчальних досягнень здобувачів освітнього

ступеня «магістр» з навчальної дисципліни «Педагогіка» / уклад. Л. Д. Зеленська, Т. М. Собченко. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. 126 с.

41. Собченко Т. М. Змішане навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти: історія, теорія, практика, перспективи : монографія. Харків : СГ НТМ «Новий курс». 2021. 374 с.

42. Собченко Т. М. Інструменти для змішаного навчання. Trello, EdPuzzle, Google, Microsot, Moodle. *Особливості впровадження інноваційних освітніх технологій ЗЗСО* : матеріали всеукр. практ. онлайн конфер. (Київ, 20-21 березня 2021р.). Київ, 2021. URL : <https://hub.atoms.com.ua/> (дата звернення: 28.03.2021).

43. Собченко Т. М. Організація зворотного зв'язку у очному та дистанційному навчанні. *Безперервний професійний розвиток педагогів в умовах реформування системи освіти* : матер. всеукр. практ. онлайн конфер. (Київ, 23–24 квітня 2021р.). Київ, 2021. URL : <https://hub.atoms.com.ua/> (дата звернення: 26.04.2021).

44. Собченко Т. М. Реалізація змішаного навчання майбутніх філологів у ЗВО. *Дистанційне навчання – старт із сьогодення в майбутнє* : матеріали VII всеукр. наук.-практич. конфер. з міжнародною участю, (Харків, 16–17 квітня 2021 р.). Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2021. URL : <https://dist.karazin.ua/news/show/vii-vseukrayinska-naukovo-praktichna-konferenciya-z-mizhnarodnoyu-uchastyu-distancijne-navchannya-start-iz-sogodennya-v-majbutnye> (дата звернення: 25.04.2021).

45. Собченко Т. М., Башкір О. І., Васильєва С. О. Дидактика (навчально-методичний посібник) : навчально-методичний посібник / за заг. редакцією д.п.н., проф. С. Т. Золотухіної. Харків, 2016. 163 с.

46. Собченко Т. М., Доценко С. О., Гавриш І. В. Організація зворотного зв'язку у змішаному навчанні. *Підготовка педагогів до професійної діяльності в умовах змішаного навчання* : матеріали всеукраїнської наук.-

практич. конфер. (Рівне, 20–21 травня 2021 р.). Рівне : РВВ РДГУ, 2021. С. 111–112.

47. Собченко Т., Башкір О. Діагностика стимулів підвищення кваліфікації вчителів. *Інженерні та освітні технології*. 2019. № 3, т. 7. С. 29–39 с. URL: <http://eetecs.kdu.edu.ua>

48. Тест креативності П. Торренса URL : <https://www.hr-director.ru/article/67098-test-torrensa-otsenka-kreativnosti-18-m4> (дата звернення: 16.06.2020).

49. Тест смысловых ориентаций (СЖО) Дж. Крамбо и Л. Махолика в адаптации Д. А. Леонтьева. URL : <http://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/test-smyslozhiznennykh-orientatsiy-szho-d-a-leontyeva> (дата звернення: 15.07.2020).

50. Туник Є. Є. Діагностика особистісної креативності. URL : <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/25.pdf>(дата звернення: 18.01.2021).

51. Усова А. В. Система форм учебных занятий. *Советская педагогика*. 1984. № 1.

52. Фетискин Н. Я., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.

53. Якунін В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие Санкт-Петербург : Полиус. 1998. 639 с.

54. Fink L. Dee. A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning. URL : <https://tinyurl.com/zmschsm> (дата звернення: 06.08.2020).

55. Sobchenko T. Diagnosis of the results of mixed learning of students-philologists in the higher education institutions. *Actual Problems of Social Sciences* : materials of the IX international scientific confer. (Poland, January 2021), Poland : Edited by Valery Bebyk and Wojciech Pomykalo. NSG, 2021. URL : <https://nsg->

conferences-issn-2391-4164.blogspot.com/p/sobchenko-tetyana-2021-diagnosis-of.html (дата звернення: 06.02.2021).

56. Sobchenko T. Peculiarities of the organization of models of mixed education of students-philologist in higher education's institutions. *Social and Human Sciences*. Polish-Ukrainian scientific journal. 02 (30). URL : https://issn2391-4164.blogspot.com/p/22_15.html (дата звернення: 05.03.2021).

57. Sobchenko T. The role and significance of personal-activity approach in the implementation of mixed learning of students of philological specialties. *Polish science journal International science journal*. Issue 5 (38), P. 3. Warsaw. 2021. Pp. 93–98.

58. Sobchenko T. Use of interactive teaching methods during the study of pedagogical disciplines in higher education institutions. *Polish science journal International science journal*. Issue 4 (37), p. 3. Warsaw. 2021. Pp. 70–75.

ВИСНОВКИ

У дисертації запропоновано новий теоретичний підхід до розв'язання наукової проблеми реалізації змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Результати проведеного теоретико-експериментального дослідження підтвердили правомірність його вихідних концептуальних положень і правильність сформульованої гіпотези, що стало підставою для таких висновків:

1. З'ясовано стан наукової розробленості проблеми реалізації змішаного навчання у закладах вищої освіти. За висновками вчених (В. Биков, Ч. Ведемаєр, М. Кадемія, В. Кухаренко та ін.), змішане навчання зародилося в надрах дистанційного навчання, що пройшло тривалий процес історичного розвитку через етапи «докореспондентського» й «кореспондентського навчання», «однобічної комунікації» й «двобічної аудіо-та відеоконунікації» та знаходиться зараз на етапі «інтерактивних комп'ютерних телекомунікаційних мереж». Активно використовувати змішане навчання у вищій школі почали з початку XXI ст. у зв'язку з розвитком цифрових технологій. В умовах пандемії COVID-19, що охопила людство в останні роки та спричинила введення карантинних обмежень, змішане навчання зайняло у вищій школі провідне місце, даючи змогу оптимально поєднати в собі переваги традиційної й дистанційної освіти.

2. Науково обґрунтовано концепцію дослідження, підґрунтя якої складають ідеї про те, що: 1) педагогічно виправдане здійснення змішаного навчання забезпечує підвищення якості вищої філологічної освіти; 2) для можливості оптимального сполучення різних традиційних та інноваційних методів і форм організації процесу навчання студентів філологічного профілю в онлайн і офлайн-форматах виникає потреба в розробленні й реалізації цілісної системи змішаного навчання здобувачів вищої філологічної освіти. На основі врахування теоретичних положень провідних науковців (В. Бондар, Н. Бібік, С. Гончаренко, Н. Кононець, І. Осадченко, В. Прошкін та ін.)

визначено, що концепція дослідження містить чотири концепти. Так, методологічний концепт складають основоположні теоретичні положення про діалектичний взаємозв'язок педагогічних об'єктів, особистість студента як суб'єкта навчальної діяльності та його розвиток в освітньому процесі, фундаментальні ідеї системно-синергетичного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, ресурсного, ергономічного, герменевтичного та середовищного підходів. Теоретичний концепт забезпечують дидактичні засади здійснення змішаного навчання, висновки фахівців про моделі, методи й засоби реалізації цього навчання в закладах вищої освіти, специфіку здійснення вищої філологічної освіти. Методичний концепт дослідження пов'язаний із розробленням та впровадженням навчально-методичного забезпечення реалізації дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів у вищій школі. Практичний концепт забезпечує перевірку ефективності розробленої дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів у вищій школі та визначення практичних підходів до здійснення цього процесу.

3. На підставі аналізу наукової літератури розкрито суть поняття «змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей» як цілеспрямованої взаємодії здобувачів вищої філологічної освіти та викладачів, що забезпечує досягнення сформульованих завдань освітнього процесу з урахуванням специфіки філологічного знання й яке передбачає оптимальне поєднання навчальної діяльності її суб'єктів у режимі онлайн та офлайн.

Визначено основні моделі змішаного навчання: «ротаційна модель» (передбачає поділ усієї запланованої для студентів навчальної роботи на окремі частини, кожна з якої вони мають виконати на попередньо визначеній «станції» відповідно до інструкцій викладача); «гнучка модель» (здобувачі виконують навчальну діяльність під керівництвом закріпленого викладача відповідно за її попередньо складеним індивідуальним графіком); «особистісно орієнтована модель» (передбачає вивчення студентами

навчального курсу повністю в онлайн-режимі під керівництвом педагога, який теж працює лише в режимі онлайн); «модель збагаченого віртуального середовища» (вимагає вивчення студентами навчального курсу спочатку очно з допомогою викладача, а потім дистанційно шляхом опанування решти навчального матеріалу в режимі онлайн).

4. Розкрито специфіку організації змішаного навчання здобувачів вищої філологічної освіти, що проявляється в необхідності врахування психолого-фізіологічних (студентський вік є сензитивним періодом для становлення інтелектуальної системи людини, розвитку її вищих психічних функцій), соціальних (активний розвиток самосвідомості, моральних і естетичних почуттів, стабілізація характеру, оволодіння всіма соціальними функціями дорослого члена суспільства), індивідуальних особливостей студентів та специфіки самого філологічного знання (вивчення філологічних навчальних дисциплін спрямоване на формування певних знань і способів діяльності здобувачів, набуття ними досвіду соціально значущих емоційно-ціннісних ставлень; людина є суб'єктом і водночас його об'єктом дослідження; вивчення світу людини і явищ культури, що відображені в словесних пам'ятках, тобто в мові та в літературних джерелах); спрямованості на формування у здобувачів визначених у нормативних документах компетентностей на основі дотримання загальних вимог до реалізації вищої освіти; забезпеченні оволодіння всіма учасниками освітнього процесу вмінь роботи в режимі онлайн.

5. Розроблено й теоретично обґрунтовано дидактичну систему змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти, що включає такі блоки: концептуально-цільовий (мета, завдання, науково-методологічні підходи, функції системи, принципи реалізації змішаного навчання студентів-філологів); змістовно-технологічний (структурні компоненти навчальних досягнень студентів, етапи й організаційно-дидактичні умови реалізації змішаного навчання здобувачів,

відповідний дидактичний інструментарій: моделі, методи, форми, засоби навчання); діагностично-результативний (критерії, показники, рівні, методи діагностики й діагностичні методики, а також очікуваний результат реалізації системи). Виявлено організаційно-дидактичні умови, що забезпечують ефективну реалізацію змішаного навчання студентів філологічного профілю: створення комбінованого освітнього середовища; здійснення спеціальної підготовки викладачів до реалізації змішаного навчання здобувачів вищої філологічної освіти; забезпечення поєднання моніторингу та самомоніторингу навчальних досягнень студентів засобами змішаного навчання. Уточнено змістове наповнення структурних компонентів навчальних досягнень студентів філологічного профілю: мотиваційно-цільового (сформованість у студентів-філологів мотивів щодо реалізації змішаного навчання та підвищення власного рівня навчальних досягнень, здатності формулювати й досягати поточні цілі в процесі змішаного навчання), когнітивно-процесуального (засвоєння здобувачами визначених у державному освітньому стандарті знань, умінь, компетентностей, а також потрібних для онлайн-навчання знань та вмінь), особистісно-ціннісного (сформованість у студентів необхідних для змішаного навчання особистісних якостей: наполегливості, уважності, емоційності, стійкості, самостійності, рефлексивності, комунікабельності, а також ціннісного ставлення до змішаного навчання). Визначено, що процес змішаного навчання студентів-філологів реалізується за такими етапами: організаційно-мотиваційний (обрання оптимального дидактичного інструментарію, розроблення відповідних навчальних та методичних матеріалів; розвиток у здобувачів мотивів та ціннісного ставлення до змішаного навчання й власних навчальних досягнень); дієво-процесуальний (формування у студентів визначених знань, умінь, компетентностей, особистісних якостей); контрольно-коригувальний (діагностика стану освітнього процесу та навчальних досягнень студентів-філологів, за необхідності внесення в цей процес відповідних змін).

6. Створено навчально-методичне забезпечення реалізації дидактичної системи змішаного навчання студентів-філологів, що включає: розроблені автором навчально-методичні комплекси, комплекти диференційованих навчальних завдань, збірник тестових завдань, комплекти онлайн-тестів, презентації, плани лекційних занять у режимі вебконференції; інструкції зі створення онлайн-дошки, QR-кодів, тегів, ментальних карт, майданчиків зворотного зв'язку; інформаційно-дорадчий блок із використання навчальної інфографіки; авторський навчальний онлайн-контент, який представлено на платформах Edpuzzle, Trello, Moodle, Classroom; методичні рекомендації для студентів та викладачів із реалізації змішаного навчання тощо.

7. Експериментально перевірено ефективність дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей. Зокрема, у студентів усіх експериментальних груп зросла навчальна мотивація, набуло більш стійкого характеру позитивне ціннісне ставлення до цього процесу, констатовано позитивну динаміку в стані сформованості визначених особистісних якостей. Слід також відзначити, що відбулися позитивні зміни в рівні сформованості у студентів визначених у державному освітньому стандарті знань, умінь, компетентностей. Загалом збільшилася кількість осіб із високим рівнем навчальних досягнень: у групі E_1 – на 18,3 %, у групі E_2 – на 11,2 %, групі E_3 – на 8,5 %. У свою чергу, зменшилася кількість студентів із низьким рівнем навчальних досягнень: у групі E_1 – на 8,6 %, у групі E_2 – на 13,8 %, у групі E_3 – на 32,4 %. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання постійного оновлення дидактичного, програмно-технологічного та методичного забезпечення змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей, в умовах подальшої диджиталізації вищої освіти формування в усіх учасниках освітнього процесу цифрової компетентності, а також проведення компаративістичних досліджень щодо здійснення змішаного навчання майбутніх фахівців-філологів.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для визначення обізнаності викладачів щодо реалізації змішаного навчання студентів

Шановні викладачі!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні з метою з'ясування Вашої обізнаності щодо реалізації змішаного навчання студентів. Відповідаючи на питання, оберіть ваш варіант відповіді. Дякуємо за участь в опитуванні та співпрацю!

1. Чи знаєте Ви що, таке «змішане навчання»?
 - а) поєднання традиційного навчання з використанням технологій дистанційного навчання;
 - б) використання онлайн інструментів на традиційних заняттях;
 - в) інший варіант відповіді.
2. Чи маєте Ви досвід використання хмарних технологій у змішаному навчанні?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) частково.
3. Які онлайн форми комунікації зі здобувачами використовуєте Ви в освітньому процесі? (можна обрати кілька відповідей)
 - а) онлайн лекції;
 - б) онлайн семінари;
 - в) онлайн консультації;
 - г) онлайн іспити.
4. Наскільки часто Ви використовуєте хмарні технології та онлайн сервіси?
 - а) кожного заняття;
 - б) в залежності від теми заняття;
 - в) не використовую;
 - г) інше.
5. Що спонукало Вас до їх використання?
 - а) вимоги адміністрації;
 - б) бажання бути сучасним;

Продовж. додатку А

- в) матеріальне заохочення;
 - г) побажання студентів.
6. Які труднощі Ви відчуваєте в процесі здійснення змішаного навчання студентів?
- а) недостатня власна обізнаність;
 - б) недостатня обізнаність студентів;
 - в) інше.
7. Якими способами Ви оволодівали цифровою компетентністю? (можна обрати кілька відповідей)
- а) самоосвіта;
 - б) курси підвищення кваліфікації;
 - в) не було такої необхідності;
 - г) інше.
8. Чи вважаєте Ви за потрібне потрібно вдосконалювати власну інформаційно-цифрову компетентність?
- а) так;
 - б) ні;
 - в) важко відповісти.
9. Використання яких хмарних сервісів Ви вважаєте доцільними при вивченні студентами педагогічних та філологічних дисциплін? (можна обрати кілька відповідей)
- а) Microsoft Excel;
 - б) Microsoft Word;
 - в) Microsoft Powerpoint;
 - г) Microsoft Office;
 - д) Zoom;
 - е) Meet;
 - є) інше.
10. Чи вважаєте Ви, що студенти-філологи володіють цифровою компетентністю?
- а) достатньою мірою;
 - б) частково;
 - в) ні.
11. Які проблеми у Вас виникають під час використання хмарних технологій?
- а) Наявність постійного доступу до мережі Інтернет;

Продовж. додатку А

- б) поганий зв'язок із студентами;
- в) відсутність технічного забезпечення;
- г) витрата часу на підготовку до заняття;
- д) інше.

12. Чи залучаєте Ви здобувачів до самооцінювання власних навчальних досягнень у процесі здійснення змішаного навчання? Наскільки часто?

- а) так, постійно;
- б) так, час від часу;
- в) не залучаю.

Додаток Б

Авторська методика для визначення обізнаності викладачів вищої школи щодо використання у змішаному навчанні сучасних комп'ютерних технологій

Шановні викладачі!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні з метою визначення Вашої обізнаності щодо використання у змішаному навчанні сучасних комп'ютерних технологій. Дякуємо за участь в опитуванні та співпрацю!

Загальні відомості про учасників опитування

Вік:

- а) 26–35 років;
- б) 36–45 років;
- а) 46–55 років;
- г) 55 років або старший.

Стать:

- а) жінка;
- б) чоловік.

Кваліфікація:

- а) викладач психолого-педагогічних дисциплін;
- б) викладач філологічних дисциплін.

Стаж роботи:

- а) до 3 років;
- б) 3–5 років;
- в) 6–9 років;
- г) 10–15 років;
- д) 15–20 років;
- е) понад 20 років.

*Продовж. додатку Б**Основні питання*

1. Як би Ви оцінили рівень Вашої інформаційно-комунікаційної компетентності?
 - а) низький;
 - б) середній;
 - в) високий;
 - г) важко відповісти.
2. Для яких цілей професійної діяльності Вам потрібні інформаційно-комунікаційні технології?
 - а) спільна робота із студентами й колегами;
 - б) створення й використання аудіо- та відеоматеріалів на заняттях;
 - в) створення, використання дидактичних ігор на заняттях відповідно до теми заняття;
 - г) створення й підтримка особистого веб-сайту;
 - д) Упровадження дистанційних форм навчання;
 - е) планування і «дизайн» заняття;
 - є) створення онлайн-анкет і розробка цифрових тестів;
 - ж) проведення віртуальних лабораторних робіт;
 - з) пошук освітніх електронних ресурсів;
 - и) інше;
 - і) для моєї професійної діяльності не потрібні інформаційно-комунікаційні технології.
3. Якими пошуковими системами Ви користуєтеся для отримання необхідних електронних освітніх ресурсів?
 - а) Google;
 - б) Search engine site ABC Engine;
 - в) Yahoo!;
 - г) LightStorage;
 - д) Ukr.net;
 - е) AltaVista;
 - є) Bing;
 - ж) Tineye;
 - з) інше;
 - и) не користуюся.

Продовж. додатку Б

4. Як Ви перевіряєте достовірність електронних освітніх ресурсів?

- а) користуюся тільки офіційними сайтами;
- б) користуюся сайтом Wikipedia;
- в) звертаю увагу на авторів ресурсів;
- г) інше;
- д) не перевіряю;
- е) не використовую електронні освітні ресурси.

5. Якими хмарними сервісами Ви користуєтеся для спільної роботи з колегами?

- а) Google Classroom.
- б) Віртуальні дошки (Padlet).
- в) SpreadSheet.
- г) Acrobat.
- д) Dropbox.
- е) Learning Mill.
- є) SkyDrive.
- ж) Skype.
- з) TeamViewer.
- і) Інше.
- й) Не користуюся.

6. Якими хмарними сервісами Ви користуєтеся для організації навчального процесу?

- а) Learning Designer;
- б) Google Classroom;
- в) YouTube;
- г) хмарний ігровий сервіс Scratch;
- д) хмарний ігровий сервіс Minecraft;
- е) інше;
- є) не користуюся.

7. Якими соціальними мережами Ви користуєтеся для поширення Вашого навчального матеріалу?

- а) Facebook;
- б) LinkedIn;
- в) інше;
- г) не користуюся.

Додаток В

**Анкета для визначення обізнаності студентів щодо здійснення
змішаного навчання та їхнього ставлення до цього процесу**

Шановний здобувач!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні з метою з'ясування
Вашої обізнаності щодо здійснення змішаного навчання та ставлення до
цього процесу.

1. Як Ви розумієте поняття «змішане навчання»?

- а) поєднання традиційного навчання з використанням технологій
дистанційного навчання;
- б) використання онлайн інструментів на традиційних заняттях;
- в) інший варіант відповіді.

2. Чи маєте Ви досвід застосування хмарних технологій у власній
навчальній діяльності?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково.

3. Які онлайн форми комунікації викладачі використовують у
процесі змішаного навчання? (можна обрати кілька відповідей)

- а) онлайн лекції;
- б) онлайн семінари;
- в) онлайн консультації;
- г) онлайн іспити.

4. Наскільки часто викладачі використовують хмарні технології на
заняттях?

- а) кожного заняття;
- б) час від часу, залежно від теми заняття;
- в) практично не використовують;
- г) інше.

Продовж. додатку В

5. Чи вважаєте доцільним використання онлайн технологій під час вивчення філологічних та педагогічних дисциплін?

- а) так, систематично;
- б) так, періодично;
- в) ні.

6. Які труднощі Ви відчуваєте у процесі здійснення змішаного навчання?

- а) недостатня власна цифрова обізнаність;
- б) недостатня обізнаність викладачів;
- в) інше.

7. Які способи Ви використовуєте для оволодіння цифровими компетентностями? (можна обрати кілька відповідей)

- а) під час вивчення різних навчальних дисциплін;
- б) відповідні профільні курси у ЗВО;
- в) самоосвіта;
- г) не було такої необхідності;
- д) інше.

8. Чи вважаєте Ви за потрібне потрібно вдосконалювати власні цифрові вміння та навички?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

9. З якими хмарними сервісами Ви вже знайомі?

- а) Zoom;
- б) Meet;
- в) Google Drive;
- г) Social Media;
- д) Moodle;
- е) Kahoot;

Продов. додатку В

- є) Jamboard;
- ж) Classroom;
- з) інші.

10. Назвіть основні труднощі, що виникають у Вас у процесі змішаного навчання.

- а) наявність постійного доступу до мережі Інтернет;
- б) поганий зв'язок;
- в) відсутність технічного забезпечення;
- г) витрата часу на підготовку до заняття;
- д) інше.

11. Чи залучають Вас викладачі до самооцінювання власних результатів процесу навчання засобами змішаного навчання?

- а) так, регулярно;
- б) так, проте епізодично;
- в) дуже рідко.

Додаток Г

Методика Т. Дубовицької «Діагностика спрямованості навчальної мотивації»

Напроти номера висловлювання потрібно поставити відповідну позначку: правильно – (+ +), мабуть, правильно – (+), мабуть, неправильно – (–), неправильно – (– –)

Твердження

1. Вивчення даного предмета дає мені можливість дізнатися багато важливої для себе, проявити здібності.
2. Досліджуваний предмет мені цікавий, і я хочу знати з даного предмету якомога більше.
3. У вивченні даного предмета мені достатньо тих знань, які я отримую на заняттях.
4. Навчальні заняття з даного предмету мені нецікаві, я їх виконую, бо цього вимагає вчитель.
5. Труднощі, що виникають при вивченні даного предмета, роблять його для мене ще більш захоплюючим.
6. При вивченні даного предмета, крім підручників і рекомендованої літератури, самостійно читаю додаткову літературу.
7. Вважаю, що важкі теоретичні питання з цього предмету можна було б не вивчати.
7. Вважаю, що важкі теоретичні питання з цього предмету можна було б не вивчати.
8. Якщо щось не виходить з даного предмету, намагаюся розібратися і дійти до суті справи.
9. На заняттях з даного предмета у мене буває такий стан, коли «зовсім не хочеться вчитися».
10. Активно працюю і виконую завдання тільки під контролем вчителя.
11. Матеріал, що вивчається з даного предмету, з цікавістю обговорюю у вільний час (на перерві, вдома) зі своїми однокласниками (друзями).
12. Намагаюся самостійно виконувати завдання з цього предмету, не люблю, коли мені підказують або допомагають.
13. По можливості намагаюся списати виконання завдань у товаришів або прошу когось виконати завдання за мене.
14. Вважаю, що все знання з даного предмету цінними і по можливості, потрібно знати з даного предмету якомога більше.

Продов. додатку Г

15. Оцінка з цього предмету для мене важливіше, ніж знання.

16. Якщо я погано підготовлений до уроку, то особливо не засмучуюсь і не переживаю.

17. Мої інтереси і захоплення у вільний час пов'язані з даним предметом.

18. Даний предмет дається мені насилу і мені доводиться змушувати себе виконувати навчальні завдання.

19. Якщо через хворобу (або з інших причин) я пропускаю уроки з даного предмету, то мене це засмучує.

20. Якби це було можливо, то я виключив б даний предмет з розкладу (навчального плану).

Додаток Д
**Методика Т. Ільїної «Вивчення мотивації навчання
студентів у виші»**

Інструкція: Поставте на ваш розсуд позначку «+», якщо згодні або позначку «-» — якщо не згодні.

1. Краща атмосфера занять – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великою напругою.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії.
5. Яке з властивих вам якостей ви вище за все ви цінуєте? Напишіть відповідь поруч.
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на занятті важких проблем.
8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми робимо в вузі.
9. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію.
10. Я дуже середній студент, ніколи не буду цілком хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля, щоб стати краще.
11. Я вважаю, що в наш час взагалі не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений в правильності вибору професії.
13. Від яких з притаманних вам якостей ви б хотіли позбутися? Напишіть відповідь поруч.
14. При нагоді я використовую на іспитах підсобні матеріали (конспекти, шпаргалки).
15. Саме чудове час життя – студентські роки.
16. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.

Продов. додатку Д

17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. При можливості я обрав би інший профіль навчання.
19. Я зазвичай спочатку беруся за легші завдання, а більш складні виконую пізніше.
20. Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній з них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія дає мені моральне задоволення і забезпечить матеріальний достаток в житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене обраний виш є найкращим варіантом для навчання.
26. У мене достатньо сили волі, щоб вчитися без нагадування викладачів та адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайним напруженням.
28. Іспити потрібно здавати, витрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато вишів, у яких я міг би вчитися з неменшим інтересом.
30. Які з притаманних вам якостей найбільше заважають вчитися? Напиши відповідь поруч.
31. Я дуже часто змінюю захоплення, проте всі вони певною мірою пов'язані з майбутньою професією.
32. Занепокоєння про іспит або роботу, яка не виконано в термін, часто заважає мені спати.
33. Висока зарплата після закінчення вищу для мене не є принциповим питанням.
34. Мені потрібно бути в гарному настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.

Продов. додатку Д

35.	Я змушений був вступити до вишу, щоб зайняти бажане положення в суспільстві, уникнути служби в армії.	
36.	Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту	
37.	Мої батьки є професіоналами, і я хочу бути на них схожим.	
38.	Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.	
39.	Які з притаманних вам якостей допомагають вчитися? Напишіть відповідь поруч.	
40.	Мені дуже важко змусити себе вивчати сумлінно навчальні дисципліни, яєі прямо не пов'язані з моєю майбутньою спеціальністю.	
41.	Мене дуже турбують можливі невдачі.	
42.	Найкраще я займаюся, коли мене періодично стимулюють ззовні.	
43.	Мій вибір профілю навчання є остаточним.	
44.	Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відставати від них	
45.	Щоб переконати в чомусь членів групи, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.	
46.	У мене зазвичай рівний та гарний настрій.	
47.	Мене приваблює зручність, чистота, легкість майбутньої професії.	
48.	До вступу до вишу я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.	
49.	Професія, яку я отримую, є найважливішою й перспективною.	
50.	Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору	

Ключ до опитувальника

Шкала «Придбання знань»

- за згоду («+») з твердженням у п. 4 проставляється 3,6 бали, п. 17 – 3,6 бали, п. 26 – 2,4 бали;

- за незгоду («-») з твердженням у п. 28 – 1,2 бали, п. 42 – 1,8 бали.

Максимальна кількість балів – 12,6 бали.

Шкала «Оволодіння професією»

- за згоду в п. 9 – 1 бал, п. 31 – 2 бали, п. 33 – 2 бали, п. 43 – 3 бали.

Продов. додатку Д

Максимальна кількість балів – 10 балів.

Шкала «Отримання диплому»

- за незгоду в п. 11 – 3,5 бали;

- за згоду в п. 24 – 2,5 бали, п. 35 – 1,5 бали, п. 38 – 1,5 бали, п. 44 – 1

бал.

Максимум – 10 балів.

Питання в пп. 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника, тому в обробку не включаються. Переважання мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір професії студентом та задоволеності нею.

Додаток Е

**Методика В. Ядова «Вивчення чинників привабливості професії»
(модифікація Н. Кузьміної, А. Реана)**

Дослідження професійної спрямованості здобувачів освіти при
опануванні обраної професії.

Інструкція

Позначте ті пункти, які відображають ваше ставлення до обраної професії. У стовпчику А наведено «фактори, які привертають увагу», у стовпчику Б наведено «фактори, які «не привертають увагу». Не обов'язковим є заповнення усіх рядків.

А	Б
1. Важлива для суспільства професія	1. Мало оцінюється важливість роботи.
2. Робота з людьми	2. Не вмію працювати з людьми.
3. Робота потребує творчого підходу	3. Немає умов для творчості.
4. Робота не викликає перевтомлення	4. Робота спричиняє перевтому.
5. Велика зарплата.	5. Мала зарплата.
6. Можливість самовдосконалюватися	6. Немає умов для самовдосконалення.
7. Робота відповідає моїм здібностям	7. Робота не відповідає моїм здібностям
8. Робота відповідає моєму характеру	8. Робота не відповідає моєму характеру
9. Скорочений робочий день.	9. Тривалий робочий день.
10. Відсутність частого контакту з людьми	10. Дуже частий контакт із людьми.
11. Можливість досягти соціального визнання, поваги.	11. Неможливе досягнення соціального визнання, поваги.
12. Інші фактори.	12. Інші фактори.

*Додаток К***Методика Т. Елерса «Діагностика мотивації особистості до успіху»***Інструкція*

На кожен з нижчезазначених питань відповідайте «Так» чи «Ні».

Питання

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. По відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребує невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолубство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших людей.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолубний, ніж багато інших людей.
25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я розташований до роботи, я роблю все краще і більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.

Продов. додатку К

28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими людьми, моя робота дає більші результати, ніж у решти учасників.
38. Багато чого, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і високому положенню в суспільстві.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я готовий удатися до надзвичайних заходів.

Ключ

Ви отримали по 1 балу за відповіді «Так» на такі питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Ви також отримали по 1 балу за відповіді «Ні» на такі питання: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді на решту питань (1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40) не враховуються. Підрахуйте загальну суму набраних балів.

Результат:

- Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;
- Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до успіху;
- Від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;
- Понад 21 бали: занадто високий рівень мотивації до успіху.

Додаток Л

**Тест Дж. Крамбо та Л. Махолика „Смисложиттєві орієнтації”
(СЖО)
(модифікація Д. Леонтьєва)**

Інструкція

Вам пропонуються пари протилежних тверджень. Ваше завдання – обрати одне з двох тверджень, яке, на вашу думку, більше відповідає дійсності, і обвести одну з цифр (1, 2, 3) залежно від того, наскільки ви впевнені у виборі (або 0, якщо обидва твердження, на ваш погляд, однаково вірні).

- | | | |
|---|---------------|---|
| 1. Звичайно мені дуже нудно. | 3 2 1 0 1 2 3 | Звичайно я повний енергії. |
| 2. Життя здається мені завжди хвилюючим і захоплюючим. | 3 2 1 0 1 2 3 | Життя здається мені цілком спокійним і рутинним. |
| 3. У моєму житті я не маю певних цілей і намірів. | 3 2 1 0 1 2 3 | У житті я маю дуже ясні цілі й наміри. |
| 4. Моє життя уявляється мені неосмисленим і безцільним. | 3 2 1 0 1 2 3 | Моє життя уявляється мені вельми осмисленим і цілеспрямованим. |
| 5. Кожний день здається мені завжди новим і несхожим на інші. | 3 2 1 0 1 2 3 | Кожний день здається мені цілком схожим на всі інші. |
| 6. Коли я вийду на пенсію, я займусь цікавими речами, якими я постараюсь не обтяжувати мріяв займатися. | 3 2 1 0 1 2 3 | Коли я вийду на пенсію, завжди себе жодними турботами. |
| 7. Моє життя склалося саме так, як я мріяв. | 3 2 1 0 1 2 3 | Моє життя склалося не зовсім так, як я мріяв. |
| 8. Я не досяг успіхів у здійсненні життєвих планів. | 3 2 1 0 1 2 3 | Я здійснив багато з того, що було своїх мною заплановано в житті. |
| 9. Моє життя є пустим і нецікавим. | 3 2 1 0 1 2 3 | Моє життя наповнено цікавими справами. |
| 10. Якби мені сьогодні довелося підводити підсумок мого життя, то я б сказав, що воно не має сенсу. | 3 2 1 0 1 2 3 | Якби мені довелося сьогодні підводити підсумок мого життя, то я б сказав, що воно було цілком осмисленим. |
| 11. Якби я міг обирати, то я б прожив життя ще раз так же, як я живу зараз | 3 2 1 0 1 2 3 | Якби я міг обирати, то я б побудував своє життя зовсім інакше. |

Продов. додатку Л

- | | | |
|--|---------------|--|
| 12. Коли я дивлюсь на
оточуючий мене світ, він часто
призводить мене до стану
розгубленості й неспокою. | 3 2 1 0 1 2 3 | Коли я дивлюсь на оточуючий мене
світ, він зовсім не викликає
в мене розгубленості й неспокою. |
| 13. Я людина дуже обов'язкова | 3 2 1 0 1 2 3 | Я людина зовсім не обов'язкова. |
| 14. Я вважаю, що людина має
можливість здійснити свій
за своїм бажанням. | 3 2 1 0 1 2 3 | Я вважаю, що людина не має можливості
обирати із-за впливу природних
здібностей і життєвих обставин. |
| 15. Я цілком можу назвати себе
цілеспрямованою людиною. | 3 2 1 0 1 2 3 | Я не можу назвати себе
цілеспрямованою людиною. |
| 16. У житті я ще не знайшов
свого покликання й ясних цілей. | 3 2 1 0 1 2 3 | У житті я знайшов свого покликання
й ясних цілей. |
| 17. Мої життєві погляди ще не
визначилися. | 3 2 1 0 1 2 3 | Мої життєві погляди цілком
визначилися. |
| 18. Я вважаю, що мені вдалося
покликання і цікаві цілі
в житті. | 3 2 1 0 1 2 3 | Я навряд чи здатний знайти своє
покликання і цікаві цілі
в житті. |
| 19. Моє життя знаходиться в
моїх руках, і я сам
керує ним. | 3 2 1 0 1 2 3 | Моє життя не підвладне мені і воно
керується зовнішніми подіями. |
| 20. Мої повсякденні справи
приносять мені задоволення
й утіху. | 3 2 1 0 1 2 3 | Мої повсякденні справи
приносять мені безперервні
неприємності й переживання. |

Обробка результатів зводиться до підсумовування числових значень для всіх 20 шкал та переводу сумарного балу в стандартні значення. Для обчислення балів необхідно перевести позначені позиції на симетричній шкалі 3 2 1 0 1 2 3 в оцінки по зростаючій або спадній асиметричній шкалі за такими правилами:

- У зростаючу шкалу 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 переводяться пункти 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17.
У спадну шкалу 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1 переводяться пункти 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.
- Субшкала 1 (цілі) – сума пунктів (пп.) 3, 4, 10, 16, 17, 18;
субшкала 2 (процес) – сума пунктів (пп.) 1, 2, 4, 5, 7, 9;
субшкала 3 (результат) – сума пунктів (пп.) 8, 9, 10, 12, 20;
субшкала 4 (локус контролю – Я) – сума пунктів (пп.) 1, 15, 16, 19;
субшкала 5 (локус контролю – життя) – сума пунктів (пп.) 10, 11, 14, 18, 19.

Додаток М

Модифікована методика «Діагностика професійної готовності та сформованості особистісних якостей майбутнього фахівця»

У даній методиці виявляється наявність у майбутнього фахівця особистісних якостей, які є передумовою успішного здійснення навчально-професійної діяльності. Методика ґрунтується на тривалому вивченні особистості у вмінні експерта правильно встановити наявність діагностичного параметру. Діагностика особистісних якостей майбутнього фахівця включає в себе наступні діагностичні блоки:

I. Спрямованість особистості: 1) мотиви, потреби, які вимірюються за 4 діагностичними параметрами; 2) почуття, емоції, які вимірюються за 9 діагностичними параметрами; 3) інтереси, які вимірюються за 5 діагностичними параметрами.

II. Можливості особистості: 1) відчуття – вимірюються за 3 діагностичними параметрами; 2) сприйняття вимірюються за 4 діагностичними параметрами; 3) пам'ять – вимірюється за 4 діагностичними параметрами; 4) мислення – вимірюється за 6 діагностичними параметрами; 5) мова – вимірюється за 7 діагностичними параметрами; 6) воля – вимірюється за 5 діагностичними параметрами; 7) здібності – вимірюються за 7 діагностичними параметрами.

III. Стель, психологічні особливості поведінки особистості: 1) характер (його риси), які вимірюються за 4 діагностичними параметрами; 2) ставлення до праці: Перевагою методики є те, що вона охоплює практично всі існуючі якості особистості, які необхідні для професійної діяльності.

Діагностичні блоки	Склад діагностичних блоків	Діагностичні параметри	Бали
1	2	3	
Спрямованість особистості	1. Мотиви, потреби	1. Усвідомлення суспільних інтересів і своїх обов'язків стосовно до них. 2. Орієнтація в діяльності на цілі і задачі установи. 3. Прагнення забезпечити розвиток особистості кожної особистості. 4. Бажання самовдосконалювати себе, свою діяльність і умови праці.	
	2. Почуття (емоції)	1. Спрямованість емоцій і почуттів на об'єкт. 2. Інтенсивність емоцій. 3. Стійкість емоцій. 4. Глибина почуттів. 5. Наявність контролю за своєю поведінкою. 6. Адекватність емоційного стану. 7. Доброзичливість реакції на збудження. 8. Впевненість в своїх діях. 9. Задоволеність від результатів праці.	
	3. Інтереси	1. Наявність інтересу, пов'язаного з предметом професійної діяльності. 2. Широта інтересів, у тому числі професійних. 3. Глибина інтересу. 4. Стійкість інтересу, в тому числі професійного. 5. Дієвість інтересу, в тому числі професійного.	

Продов. додатку М

1	2	3	
Можливості особистості	1. Відчуття	1. Орієнтація в діяльності на об'єкт. 2. Швидкість реакції на дії і вчинки. 3. Чіткість координації дій.	
	2. Сприйняття	1. Цілеспрямованість сприйняття. 2. Адекватність сприйняття меті і задачам професійної діяльності. 3. Спостережливість. 4. Допитливість.	
	3. Пам'ять	1. Цілеспрямованість уваги. 2. Швидкість і раціональність запам'ятовування. 3. Емоційність ставлення до матеріалу, запам'ятовується і відтворюється. 4. Точність відтворення.	
	4. Мислення	1. Самостійність мислення (вміння ставити нові завдання і самостійно знаходити необхідні розв'язки). 2. Широта розуму (різносторонність та широта знань). 3. Глибина розуму (вміння проникати в сутність складних питань). 4. Гнучкість розуму (вміння швидко змінювати свої дії під час зміни обставин, свобода мислення у закріплених у минулому досвіді прийомів і способів розв'язання задач). 5. Швидкість розуму (здатність швидко розібратися в складній ситуації, швидко обдумати і прийняти правильне рішення). 6. Критичність розуму (вміння об'єктивно оцінювати свої і чужі можливості, ретельно і різносторонньо перевіряти всі висунуті положення і висновки).	
	5. Мова	1. Цілеспрямованість мови. 2. Зв'язність і переконливість викладу. 3. Розгорнутість і доступність висловлювань 4. Логічна чіткість і завершеність висловлювань. 5. Якість і чіткість форми викладу. 6. Виразність мови. 7. Образність мови .	

Продов. додатку М

	6. Воля	1.Цілеспрямованість. 2. Самостійність (підпорядкованість поведінки своїм особистим поглядам і переконанням). 3. Рішучість (здатність своєчасно приймати обґрунтовані і стійкі рішення і без коливання переходити до їх виконання). 4. Наполегливість (здатність досягати поставленої мети і доводити прийняті рішення до кінця). 5. Витримка (здатність контролювати свої дії). 6. Дисциплінованість (свідоме підпорядкування своєї поведінки суспільним нормам).	
	7. Здібності	1. Відчуття людей та їх стану. 2. Цілеспрямованість у прогнозуванні своєї діяльності. 3.Орієнтація у змісті професійної діяльності, формах та методах її організації. 4. Вибірковість засобів впливу з врахуванням мети діяльності, особливостей людей, їх стану та власних можливостей. 5. Зосередженість уваги і доцільність її переключення. 6. Здатність до перевтілення, артистичність. 7. Захопленість професійною діяльністю та її результатами.	
Стиль поведінки	1. Характер	1. Ставлення до колективу: а)колективізм, активність у справах колективу; б) чесність, справедливість; в)комунікативність, комунікабельність. 2. Ставлення до праці: а) працьовитість.	

Обробка : „0“ балів ставиться тоді, коли показник не проявляється, або слабо виражений. „1“ бал ставиться тоді, коли показник проявляється рідко чи недостатньо виражений. „2“ бали виставляються тоді, коли показник проявляється часто і достатньо виражений. „3“ бали виставляються тоді, коли показник проявляється завжди і яскраво виражений. Розрахунок рівня усієї діяльності чи поетапно: Рівні: оптимальний – до 0,8 балів.

Додаток Н

Методика Є. Тунік «Діагностика особистісної креативності»

Вступні зауваження

Запропонована методика дозволяє визначити чотири особливості творчої особистості: допитливість (Д); уяву (У); складність (С) і схильність до ризику (Р).

Робіть позначки до кожного речення й не замислюйтесь довго. Тут немає правильних чи неправильних відповідей. Відмічайте перше, що приходить вам у голову, коли читаете речення. Це завдання не обмежене в часі, але працюйте якомога швидше. Пам'ятайте, що коли даєте відповіді до кожного речення, ви повинні відмічати те, що дійсно відчуваєте.

Ставте позначку «Х» у той стовпчик, який більше всього підходить вам. На кожне питання вибирайте тільки одну відповідь.

Питання

1. Якщо я не знаю правильної відповіді, то намагаюся здогадатись про неї.
2. Мені подобається розглядати предмет ретельно й детально, щоб виявити деталі, яких не бачив раніше.
3. Як правило, я запитую, якщо чогось не знаю.
4. Мені не подобається планувати справи заздалегідь.
5. Перед тим, як грати у нову гру, я повинен переконатися, що зможу виграти.
6. Мені подобається уявляти собі те, що мені потрібно буде взяти або зробити.
7. Якщо щось не вдається з першого разу, я буду працювати до тих пір, поки не зроблю це.
8. Я ніколи не виберу гру, з якою інші незнайомі.
9. Краще я буду робити все звичайно, ніж шукати нові способи.
10. Мені подобається в'ясяти, чи так все насправді.
11. Мені подобається займатись чим-небудь новим.
12. Я люблю заводити нових друзів.
13. Мені подобається думати про те, чого зі мною ніколи не відбувалосьь.
14. Як правило, я не витрачаю часу на мрії про те, що колись стану відомим актором, музикантом, поетом.
15. Деякі мої ідеї так захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.
16. Мені більше подобалося б працювати на космічній станції, ніж тут, на Землі.
17. Я нервуюсь, якщо не знаю, що відбудеться далі.
18. Мені подобається те, що є незвичайним.
19. Я часто намагаюся уявити собі те, про що думають інші люди.
20. Мені подобаються розповіді або телевізійні передачі про події, які відбулися в минулому.
21. Мені подобається обговорювати мої ідеї в компанії друзів.
22. Коли я закінчу виш, мені б хотілося зробити або звершити щось таке, що ніколи не вдавалося до мене.
24. Я обираю друзів, які завжди роблять все звичайним способом.
25. Багато правил, що існують, мене, як правило, не влаштовують.
26. Мені подобається вирішувати навіть таку проблему, яка не має вірної відповіді.
27. Існує багато речей, з якими мені б хотілося поекспериментувати.
28. Якщо я одного разу знайшов відповідь на питання, я буду притримуватись неї, а не шукати інші відповіді.
29. Мені не подобається виступати перед групою.
30. Коли я читаю або дивлюсь телевізор, я уявляю себе кимось із героїв.
31. Я люблю уявляти собі, як жили люди 200 років тому.
32. Мені не подобається, коли мої друзі нерішучі.

Продовж. додатку Н

33. Мені подобається досліджувати старі валізи і коробки, щоб просто подивитися, що в них може бути.

34. Мені б хотілося, щоб мої батьки і керівники робили все, як звичайно, і не змінювались.

35. Я довіряю своїм почуттям і передчуттям.

36. Цікаво припустити щось і перевірити, чи правий я.

37. Цікаво братися за головоломки та ігри, в яких необхідно розраховувати свої подальші кроки.

38. Мене цікавлять механізми, цікаво подивитись, що в них всередині і як вони працюють.

39. Моїм кращим друзям не подобаються дурні ідеї.

40. Мені подобається вигадувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці.

41. Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях.

42. Мені було б цікаво шукати відповіді на питання, які виникнуть у майбутньому.

43. Мені подобається братися за нове, щоб подивитися, що з цього вийде.

44. Мені цікаво грати в улюблені ігри просто заради задоволення, а не заради виграшу.

45. Мені подобається розмірковувати про щось цікаве, про те, що ніколи не приходило в голову.

46. Коли я бачу картину, на якій намальований хтось незнайомий, мені цікаво знати, хто це.

47. Я люблю перегортати книги і журнали для того, щоб просто подивитись, що в них.

48. Я думаю, що на більшість питань існує одна вірна відповідь.

49. Мені подобається ставити питання про такі речі, про які інші люди не замислюються.

50. У мене є багато цікавих справ як на роботі (у виші), так і вдома.

Ключ

Схильність до ризику (відповіді, що оцінюються 2 балами):

а) позитивні відповіді: 1, 21, 25, 35, 36, 43, 44;

б) негативні відповіді: 5, 8, 22, 29, 32, 34;

в) усі відповіді на ці запитання у формі «може бути» оцінюються в +1 бал;

г) усі відповіді «не знаю» на ці запитання оцінюються в –1 бал і віднімаються від загальної кількості.

Допитливість (відповіді, що оцінюються 2 балами):

а) позитивні відповіді: 2, 3, 11, 12, 19, 27, 33, 37, 38, 47, 49;

б) негативні відповіді: 28;

в) усі відповіді «може бути» оцінюються в +1 бал.

г) усі відповіді «не знаю» оцінюються в –1 бал.

Складність (відповіді, що оцінюються 2 балами):

а) позитивні відповіді: 7, 15, 18, 26, 42, 50;

б) негативні відповіді: 4, 9, 10, 17, 24, 41, 48;

в) усі відповіді на ці запитання у формі «може бути» оцінюються в +1 бал;

г) усі відповіді «не знаю» оцінюються в –1 бал.

Уява (відповіді, що оцінюються 2 балами):

а) позитивні відповіді: 6, 13, 16, 23, 30, 31, 40, 45, 46;

б) негативні відповіді: 14, 20, 39;

в) усі відповіді «може бути» оцінюються в +1 бал;

г) усі відповіді «не знаю» оцінюються в –1 бал.

*Продовж. додатку Н**Інтерпретація*

Основні критеріальні проявлення факторів, які досліджуються:

Допитливість. Суб'єкт з вираженою допитливістю частіше всього запитує всіх і про все, йому подобається вивчати побудову механічних речей, він постійно шукає нові шляхи (способи) мислення, полюбляє вивчати нові речі й ідеї, шукає різні можливості рішення завдань, вивчає книги, ігри, карти, картини тощо, щоб узнати якомога більше.

Уява. Суб'єкт з розвинутою уявою вигадує оповідання про місця, які він ніколи не бачив; уявляє, як інші будуть вирішувати проблему, яку він вирішує сам; мріє про різні міста і речі; любить міркувати про явища, з якими не стикався; бачить те, що намальовано на картинах і малюнках не так, як інші, незвичайно; часто відчуває здивування з приводу різних ідей і подій.

Складність. Суб'єкт, який орієнтований на пізнання складних явищ, проявляє інтерес до складних речей і ідей; полюбляє ставити перед собою важкі завдання; йому подобається вивчати щось без сторонньої допомоги; він проявляє наполегливість, щоб досягти своєї мети; пропонує дуже складні шляхи вирішення проблеми, ніж це здається необхідним; йому подобаються складні завдання.

Схильність до ризику. Проявляється у тому, що суб'єкт буде відстоювати свої ідеї, не звертаючи уваги на реакцію інших; ставить перед собою високі цілі й буде намагатися їх здійснити; припускає для себе можливість помилок і провалів; любить вивчати нові речі або ідеї і не піддається впливу чужої думки; не дуже турбується, коли однокурсники, викладачі або батьки висловлюють своє несхвалення; віддає перевагу шансу ризикнути, щоб дізнатися, що з цього вийде.

Додаток П

Методика С. Ковальова «Визначення самооцінки»

Інструкція

Вам пропонується 32 судження та п'ять можливих варіантів відповідей, кожен з яких відповідає певній кількості балів. Висловлюючи ступінь своєї згоди з судженнями, вам потрібно проставити бали:

- 4 – дуже часто;
- 3 – часто;
- 2 – іноді;
- 1 – рідко;
- 0 – ніколи.

Список суджень

1. Мені хочеться, щоб мої друзі підбадьорювали мене.
2. Постійно відчуваю свою відповідальність за роботу (навчання).
3. Я турбуюся про своє майбутнє.
4. Багато людей мене ненавидять.
5. Я проявляю меншу ініціативу, ніж інші.
6. Я турбуюся за свій психічний стан.
7. Я боюся виглядати дурнем.
8. Зовнішній вигляд інших куди краще, ніж мій.
9. Я боюся виступати з промовою перед незнакомі людьми.
10. Я часто допускаю помилки.
11. Як шкода, що я не володію майстерністю спілкування з іншими людьми.
12. Як шкода, що мені не вистачає впевненості в собі.
13. Мені б хотілося, щоб мої дії підбадьорювали інші люди частіше.
14. Я занадто скромний.
15. Моє життя марне.
16. Багато людей неправильно думають про мене.
17. Мені ні з ким поділитися своїми думками.
18. Люди чекають від мене багато чого.
19. Люди не особливо цікавляться моїми досягненнями.
20. Я злегка ніяковію.
21. Я відчуваю, що багато людей не розуміють мене.
22. Я не відчуваю себе в безпеці.
23. Я часто даремно хвилююся.
24. Я відчуваю себе ніяково, коли вхожу в кімнату, де вже сидять люди.
25. Я відчуваю себе скутим.
26. Я відчуваю, що люди говорять про мене за мою спиною.
27. Я впевнений, що люди майже все приймають легше, ніж я.
28. Мені здається, що зі мною має трапитись якась неприємність.
29. Мене хвилює думка про те, як люди ставляться до мене.
30. Як шкода, що я не дуже товариський.
31. У суперечках я висловлююся лише тоді, коли впевнений у своїй правоті.
32. Я думаю про те, чого чекають від мене люди.

Продовж. додатку П

Обробка результатів проводиться підсумовуванням балів за всіма 32 судженням.

Інтерпретація результатів:

- сума балів від 0 до 25 говорить про *високий рівень самооцінки*, при якому людина, як правило, не обтяжена сумнівами, адекватно реагує на зауваження інших і тверезо оцінює свої дії;
- сума балів від 26 до 45 свідчить про *середній рівень самооцінки особи*. Людина з таким рівнем самооцінки час від часу відчуває незрозумілу незручність у взаєминах з іншими людьми, нерідко недооцінює себе та свої здібності без достатніх на те підстав;
- сума балів від 46 до 128 вказує на *низький рівень самооцінки*, при якому людина нерідко болісно переносить критичні зауваження на свою адресу, частіше намагається підлаштуватися під думку інших людей, сильно страждає від надлишкової сором'язливості.

Додаток Р

Розрахунки критерію Стюдента
(за допомогою статистичних функцій MS Excel)
Мотиваційно-ціннісний критерій

Група Е₁

група	N	X	\bar{d}	sd	t	ткрит
Конст.етап	3	33,3	10,63333	2,910645	3,653257	3,18
Контр.етап		35,4				

Група Е₂

група	N	X	\bar{d}	sd	t	ткрит
Конст.етап	3	33,3	13,66667	1,876364	7,283591	3,18
Контр.етап		35,4				

Група Е₃

група	N	X	\bar{d}	sd	t	ткрит
Конст.етап	3	33,3	9,2	1,497405	6,143962	3,18
Контр.етап		35,4				

*Знаннево-діяльнісний критерій*Група Е₁

група	N	X	\bar{d}	sd	t	ткрит
Конст.етап	3	33,3	18,94333	3,616556	5,237949	3,18
Контр.етап		35,4				

Продов. додатку Р

Група Е₂

група	N	X	\bar{d}	sd	t	ткрит
Конст.етап	3	33,3	13,2	3,400327	3,88198	3,18
Контр.етап		35,4				

Група Е₃

група	N	X	\bar{d}	sd	t	ткрит
Конст.етап	3	33,3	15,53333	2,461406	6,310757	3,18
Контр.етап		35,4				

*Особистісно-рефлексивний критерій*Група Е₁

група	N	X	\bar{d}	sd	t	ткрит
Конст.етап	3	33,3	15,03333	4,081485	3,6833	3,18
Контр.етап		35,4				

Група Е₂

група	N	X	\bar{d}	sd	t	ткрит
Конст.етап	3	33,3	16,66667	1,603699	10,39264	3,18
Контр.етап		35,4				

Група Е₃

група	N	X	\bar{d}	sd	t	ткрит
Конст.етап	3	33,3	22,53333	6,295736	3,579142	3,18
Контр.етап		35,4				

Додаток С

Обчислення критерію Пірсона

N	Емпірическая частота	Теоретическая частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{Т}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{Т}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{Т}})^2/f_{\text{Т}}$
1	53.5	64.35	-10.85	117.72	1.829
2	75.2	64.35	10.85	117.72	1.829
3	37.6	28.45	9.15	83.72	2.943
4	19.3	28.45	-9.15	83.72	2.943
5	8.9	7.2	1.7	2.89	0.401
6	5.5	7.2	-1.7	2.89	0.401
Суммы	200	200	-	-	10.346

Результат: $\chi^2_{\text{Эмп}} = 10.346$

N	Емпірическая частота	Теоретическая частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{Т}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{Т}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{Т}})^2/f_{\text{Т}}$
1	53.5	64.35	-10.85	117.72	1.829
2	75.2	64.35	10.85	117.72	1.829
3	39.6	29.45	10.15	103.02	3.498
4	19.3	29.45	-10.15	103.02	3.498
5	6.9	6.2	0.7	0.49	0.079
6	5.5	6.2	-0.7	0.49	0.079
Суммы	200	200	-	-	10.812

N	Емпірическая частота	Теоретическая частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{Т}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{Т}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{Т}})^2/f_{\text{Т}}$
1	53.1	64.15	-11.05	122.1	1.903
2	75.2	64.15	11.05	122.1	1.903
3	36.2	27.75	8.45	71.4	2.573
4	19.3	27.75	-8.45	71.4	2.573
5	10.7	8.1	2.6	6.76	0.835
6	5.5	8.1	-2.6	6.76	0.835
Суммы	200	200	-	-	10.622

N	Емпірическая частота	Теоретическая частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{Т}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{Т}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{Т}})^2/f_{\text{Т}}$
1	19.8	29.85	-10.05	101	3.384
2	39.9	29.85	10.05	101	3.384
3	64.7	57.7	7	49	0.849
4	50.7	57.7	-7	49	0.849
5	15.5	12.45	3.05	9.3	0.747
6	9.4	12.45	-3.05	9.3	0.747
Суммы	200	200	-	-	9.96

Результат: $\chi^2_{\text{Эмп}} = 9.96$

Продовж. додатку С

N	Эмпирическая частота	Теоретическая частота	$(f_э - f_т)$	$(f_э - f_т)^2$	$(f_э - f_т)^2 / f_т$
1	9.2	12.45	-3.25	10.56	0.848
2	15.7	12.45	3.25	10.56	0.848
3	36.3	46.8	-10.5	110.25	2.356
4	57.3	46.8	10.5	110.25	2.356
5	54.5	40.75	13.75	189.06	4.64
6	27	40.75	-13.75	189.06	4.64
Суммы	200	200	-	-	15.688

Результат: $\chi^2_{\text{ЭМП}} = 15.688$

							група	N	X	d	sd	t	ткрит
Контр.етап	75,2	19,3	5,5				Конст.етап	3		33,3			
Констат.етап	53,5	35,9	10,6		D	sd	Контр.етап			35,4	14,46667	4,008417	3,609072
d (різниця)	21,7	16,6	5,1	14,467	48,20222	6,942782							
$\alpha=0,05$													
$f=n-1=2$													

Контр.етап	39,9	50,7	9,4				група	N	X	d	sd	t	ткрит
Констат.етап	19,8	64,7	15,5	D	sd		Конст.етап		33,3				
d (різниця)	20,1	14	6,1	13,4	32,84667	5,731201	Контр.етап	3	35,4	13,4	3,308911	4,049671	3,18
α=0,05													
f=n-1=2													

[illegible]

Додаток Т

Узагальнена структура рамки цифрових компетентностей до Національного тесту цифрової грамотності

Узагальнена структура рамки цифрових компетентностей до Національного тесту цифрової грамотності використовувалася для визначення рівня сформованості цих компетентностей у здобувачів філологів та викладачів вищих закладів освіти

Узагальнена структура рамки цифрових компетентностей для громадян України					
Вимір 1: Сфери компетентностей					
c0 Основи комп'ютерної грамотності	c1 Інформаційна грамотність, уміння працювати з даними	c2 Створення цифрового контенту	c3 Комунікація та взаємодія у цифровому суспільстві	c4 Безпека в цифровому середовищі	c5 Розв'язання проблем у цифровому середовищі та навчання впродовж життя
Вимір 2: Назви компетентностей					
c0.k1. Використання комп'ютерних та мобільних пристроїв	c1.k1. Перегляд, пошук і фільтрація даних, інформації та цифрового контенту	c2.k1. Розробка цифрового контенту	c3.k1. Комунікація за допомогою цифрових технологій	c4.k1. Захист пристроїв та безпечне підключення до мережі Інтернет	c5.k1. Розв'язання технічних проблем
c0.k2. Використання базового програмного забезпечення	c1.k2. Критичне оцінювання та інтерпретація даних, інформації та цифрового контенту. Перевірка надійності джерел	c2.k2. Редагування та інтеграція цифрового контенту	c3.k2. Поширення та обмін даними за допомогою цифрових технологій	c4.k2. Захист персональних даних та приватності. Безпека в інтернеті	c5.k2. Визначення потреб та їх технологічне вирішення

Продов. додатку Т

с0.к3. Використання застосунків та прикладного програмного забезпечення	с1.к3. Управління даними, інформацією та цифровим контентом	с2.к3. Авторське право та ліцензії	с3.к3. Співпраця за допомогою цифрових технологій	с4.к3. Захист особистих прав споживача від шахрайства і зловживань	с5.к3. Самооцінка рівня власної цифрової компетентності, усунення прогалин.
с0.к4. Використання інтернету та онлайн застосунків	с1.к4. Реалізація власних запитів та потреб за допомогою цифрових технологій	с2.к4. Первинні навички програмування	с3.к4. Цифрове громадянство. Використання е-послуг. Е-підпис	с4.к4. Захист здоров'я та благополуччя	с5.к4. Вирішення життєвих проблем за допомогою цифрових технологій
с0.к5. Управління цифровою ідентичністю	с1.к5. Самореалізація у цифровому суспільстві	с2.к5. Творче використання цифрових технологій	с3.к5. Відповідальність. Правові та етичні норми. Мережевий етикет	с4.к5. Захист навколишнього середовища	с5.к5. Навчання впродовж життя. Професійний та саморозвиток у цифровому середовищі

Таким чином, всі цифрові компетентності умовно згруповано у шість сфер:

- 1 Основи комп'ютерної грамотності
- 2 Інформаційна та медіаграмотність. Вміння працювати з даними
- 3 Створення цифрового контенту
- 4 Комунікація і взаємодія у цифровому суспільстві
- 5 Безпека у цифровому середовищі
- 6 Вирішення технічних проблем. Навчання впродовж життя у цифровому суспільстві

Тест розроблено на основі комплексного, систематизованого підходу, в ньому визначено 30 цифрових компетентностей, які вимірюються за 3-ма базовими та 6-ма підрівнями.

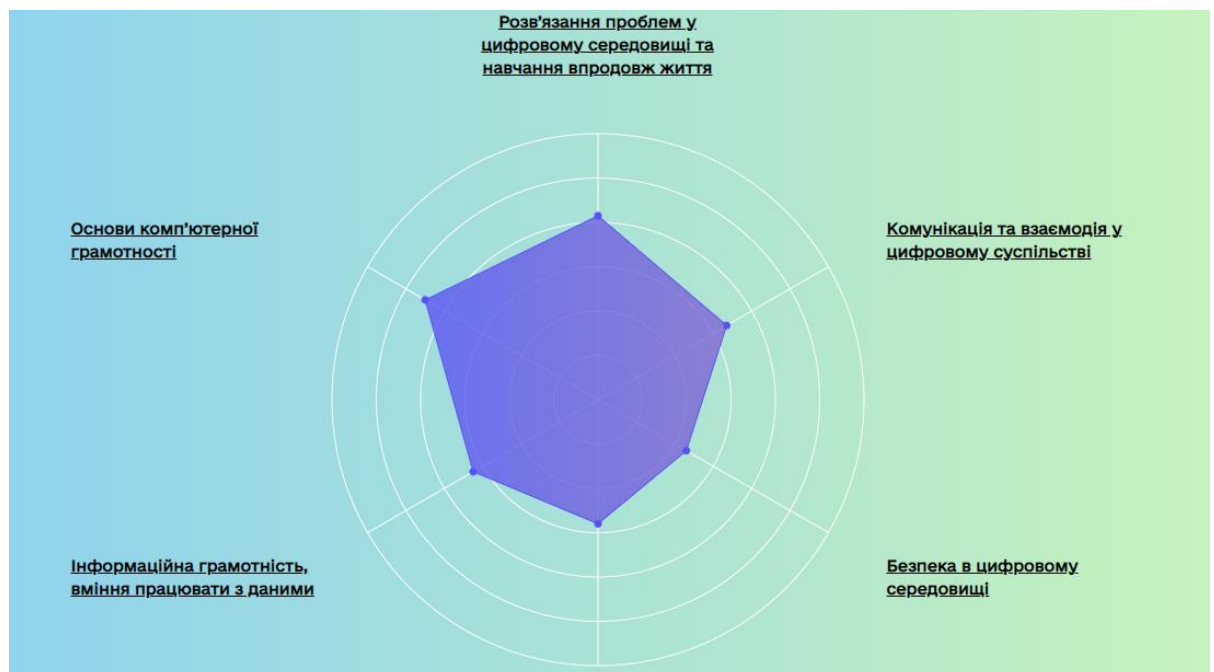
Рівні володіння цифровими компетентностями

Рівні володіння		Складність завдань	Автономність роботи	Пізнавальний домен
Базовий	A1	Прості завдання	З керівником	Запам'ятовування
	A2	Прості завдання	Самостійно, або з керівником за необхідності	Запам'ятовування
Середній	B1	Чітко визначені і шаблонні завдання, прості проблеми	Самостійно	Розуміння
	B2	Завдання та чітко визначені нешаблонні проблеми	Самостійно і відповідно до власних потреб	Розуміння
Високий	C1	Завдання та проблеми різного ступеня складності	Керує роботою інших користувачів	Застосування та оцінювання
	C2	Складні завдання з обмеженим колом можливих рішень	Інтегрований внесок у професійну практику та керування іншими користувачами	Оцінювання та творчість

Після складання тесту кожен учасник тестування отримує електронний сертифікат, який засвідчує загальний рівень цифрової грамотності, загальну кількість набраних балів, а також кількість балів по кожній сфері компетентностей.

Враховуючи комплексність тесту, експерти розглядають даний варіант як пілотну версію, яка буде надалі вдосконалюватись.

Питання до тесту цифграм



Додаток У

Методичні рекомендації до самостійної роботи здобувачів
філологічних спеціальностей першого (бакалаврського) рівня до навчальної
дисципліни «Провайдинг цифрового освітнього середовища»

НАВЧАЛЬНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ



Функціонал: впорядкування і систематизація научного супроводу навчального матеріалу; побудова логічного викладу невеликих за обсягом відносно завершених частини навчально-пізнавальної інформації.

Навчальна презентація – це демонстрація навчальної інформації з метою досягнення педагогічного (навчального) ефекту за допомогою засобів візуалізації (телебачення, мультимедіа тощо).

Правила:

- В оформленні дотримуватися академічної доброчесності, зазначати, що в презентації авторське, а що запозичено з яких джерел.
- Кількість слайдів розраховувати з позицій: на один слайд 2-6 хв. виступу. Загалом до 10-12 слайдів. Гарна презентація – до 20 хв.
- Не використовувати в одному слайді статичну і динамічну візуалізації (малюнок і анімація).
- Використовувати структуру слайду для структурування і виділення смислових акцентів поданої інформації.
- Подавати інформацію у логічній послідовності. Майте 3-4 вузлових моменти.
- Керуйтеся «правилом трьох» під час візуалізації основної думки в презентації: Що? Чому? Як? (від С. Сінека).
- Зберігати інтригу до останнього слайду.
- Оформлення слайдів краще виконувати в лаконічному форматі стриманої кольорової гами (до трьох кольорів), використовувати лаконічні і прості для сприйняття шрифти, уникати накладення тексту на неоднорідне тло.

Титульний слайд:
тема, виконавець,
цільова аудиторія,
контраверсійне
питання чи
навчальна
проблема.

Основна частина:
В чому суть Вашої
презентації?
Яку думку хочете
донести до слухачів?

Висновок.
Що розмістити на
останньому слайді
замість «дякую за
увагу», щоб слухач Вас
запам'ятав?

Додаток X

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації: Монографії

1. Собченко Т. М. Змішане навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти: історія, теорія, практика, перспективи: монографія. Харків: СГ НТМ «Новий курс». 2021. 374 с.
2. Sobchenko T. M. Theoretical issues of the development of innovative schools in Ukraine in the second half of the 20th century Educational Studios: Theory and Practice: monograph / Edit. I. M. Trubavina, S. T. Zolotukhina. Prague-Vienna : Premier Publishing. 2018. P. 146–153.
3. Sobchenko T., Bashkir O., Kniaz H. Study of pedagogical research methodology in modern institution of higher pedagogical education of higher pedagogical education. Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School : monograph / Edit. I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. OKTAN PRINT s.r.o., Prague. P. 545–556. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 545–549).

Наукові праці у фахових виданнях України

4. Собченко Т., Башкір О. Діагностика стимулів підвищення кваліфікації вчителів. Інженерні та освітні технології [Електронне видання]. 2019. № 3, т. 7. С. 29–39. URL: <http://eetecs.kdu.edu.ua> (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 29–35).
5. Собченко Т. М., Башкір О. М., Цапко А. М. Форми виховної роботи класного керівника в ЗСО. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. 2020. Вип. 68, т. 1. С. 50–55. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 50–52).
6. Собченко Т. М. Підготовка майбутніх педагогів до інноваційної професійної діяльності. Педагогіка та психологія. 2020. Вип. 63. С. 159–167. (INDEX COPERNICUS).
7. Собченко Т. М., Доценко С. О. Цифрова компетентність майбутнього фахівця філологічного та природничого профілю. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2019. Вип. 53. С. 40–55. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 46–55).
8. Собченко Т. М. Діагностика рівнів готовності студентів-філологів до використання хмарних технологій у професійній діяльності. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2020. Вип. 54. С. 40–55.
9. Собченко Т. М., Партола В. В., Смолянчук Н. М. Поняття ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності. Теорія і методика професійної освіти. 2020. Вип. 21, т. 2. С. 162–168. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 166–168).
10. Собченко Т. М. Методи, принципи та засоби реалізації змішаного навчання майбутніх учителів-філологів у закладах вищої освіти. Професійна освіта: методологія, теорія та технології. 2020. Вип. 12. С. 198–213.
11. Собченко Т. М. Змішане навчання як засіб активізації адаптивних процесів у вищій педагогічній освіті. Адаптивне управління: теорія і практика [Електронне видання]. Серія «Педагогіка». 2020. Вип. 9 (17). URL : <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/340>
12. Собченко Т. М. Досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні педагогічних дисциплін. Вісник Глухівського національного педагогічного університету Педагогічні науки. 2020. Вип. 44. С. 71–78.
13. Собченко Т. М., Гончарук В. В., Вітенко В. А., Люльчак С. Ю. Інноваційні процеси у вищій школі освіти окремих країн світу й України. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 80. т. 1. С. 75–80. (INDEX COPERNICUS). (Особистий внесок Т. М. Собченко: С.77–79).

14. Собченко Т. М., Марцин С. О. Реалізація дидактичної системи змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 36. С. 246–250. (INDEX COPERNICUS). (Особистий внесок Т. М. Собченко: С.246–248).

15. Собченко Т. М. Витоки проблеми реалізації змішаного навчання у закладах вищої освіти в сучасній педагогічній теорії та практиці. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 37, т. 3. 2021. С. 205–210 (INDEX COPERNICUS).

16. Собченко Т. М. Реалізація функційно-структурної системи змішаного навчання студентів-філологів. Адаптивне управління: теорія і практика [Електронне видання]. Серія «Педагогіка». 2021. Вип. 11 (21). URL : <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/377/328>

17. Sobchenko T. Choice of blended learning models for higher pedagogical education students. Physical and Mathematical Education. 2021. Issue 2 (28). P. 17–21. (INDEX COPERNICUS).

18. Собченко Т. М. Формування цифрової компетентності в підготовці майбутніх учителів в Україні та КНР. Науковий Вісник МДУ. Серія «Педагогіка та психологія». 2021. № 1, т. 7. С. 103–112.

19. Собченко Т. М., Шен Ц. Організація змішаного навчання у підготовці майбутнього вчителя в Україні та КНР Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 79. С. 113-117. (INDEX COPERNICUS). (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 113–115).

20. Собченко Т. М. Проблема реалізації змішаного навчання у закладах вищої освіти в сучасній педагогічній теорії та практиці: стан розробленості. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 33, т.1. С. 120–123. (INDEX COPERNICUS).

21. Собченко Т., Ворожбіт-Горбатюк В., Зозуля К. Науковий гурток в реалізації ідеї навчання через дослідження здобувачів першого бакалаврського рівня вищої освіти (з досвіду ХНПУ імені Г.С. Сковороди). Теорія та методика навчання та виховання. 2021. Вип. 50. С. 19–29. (INDEX COPERNICUS). (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 19–23).

22. Собченко Т. М. Змішане навчання: поняття та завдання. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. Вип. 75, т. 3. С. 73–76. (INDEX COPERNICUS).

23. Собченко Т. М. Теоретичне обґрунтування дидактичної системи змішаного навчання студентів вищої освіти філологічних спеціальностей. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. Вип. 4 (108). С. 232–240.

24. Собченко Т. М. Методологічні засади дослідження проблеми здійснення змішаного навчання студентів-філологів. Інноватика у вихованні. 2021. Вип. 13, т. 1. С. 213-220. (INDEX COPERNICUS).

25. Собченко Т. М. Використання цифрових інструментів у післядипломній педагогічній освіті. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка, соціальна робота». 2021. Вип. 1 (48). С. 384–386.

26. Собченко Т. М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах змішаного навчання. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип. 35, т. 5. С. 282–287. (INDEX COPERNICUS).

Наукові статті в зарубіжних виданнях

27. Sobchenko T. Peculiarities of the organization of models of mixed education of students-philologist in higher education's institutions. Social and Human Sciences . (<https://issn2391-4165.webnode.com.ua/>), 02 (30). Available at: https://issn2391-4164.blogspot.com/p/22_15.html

28. Sobchenko T. Use of interactive teaching methods during the study of pedagogical disciplines in higher education institutions. Polish science journal International science journal. 2021. Issue 4 (37). P. 3. Warsaw. P. 70–75.

29. Sobchenko T. The role and significance of personal-activity approach in the implementation of mixed learning of students of philological specialties. Polish science journal International science journal. Issue 5 (38), p. 3. Warsaw. 2021. P.93–98.

30. Собченко Т. М. Специфіка здійснення змішаного навчання майбутніх учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти. Virtus: Scientific journal. 2021. Zhurba. April № 53. P. 43–45.

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

31. Собченко Т. М. Специфіка побудови підручників з педагогіки як засобу педагогічно-професійної підготовки майбутніх учителів. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія практика: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конфер. (Харків, 11 квітня 2017 р.). Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2017. С. 187–189.

32. Собченко Т. М. Інноваційні технології / прийоми : змішане навчання, перевернутий клас. Реалізація концепції «Нова українська школа» в контексті виконання Закону України «Про освіту» : матер. серпнева педагог. конфер. працівників освіти Московського району, (Харків, 29 серпня 2019 р.). Харків, 2019. С. 23.

33. Собченко Т. М. Організація інтерактивного навчання у ЗЗСО як умова ефективності освітнього процесу. Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах: матеріали Міжнар. наук.-практ. конфер. (Київ, 31 січня–1 лютого 2020 р.). Київ, 2020. С. 90–93.

34. Собченко Т. М., Судакова Н. В. Університетсько-шкільний кластер як модель нового освітнього простору. Університетсько-шкільні кластери: світовий досвід та перспективи його адаптації в Україні: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 14 лютого 2020 р.). Харків: Народна українська академія, 2020. С. 162–166. (INDEX COPERNICUS).

35. Собченко Т. М. Сутність формування університетсько-шкільних кластерів. Наука та освіта в дослідженнях молодих учених: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. для студентів, аспірантів, докторантів, молодих учених, (Харків, 14 травня 2020 р.). Харків, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2020. С. 330–332.

36. Собченко Т. М. Інноваційна освітня діяльність вчителя нової української школи. II Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання: матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет конфер. (Глухів, 28–29 жовтня 2020 р.). Глухів, 2020. С. 86–87.

37. Sobchenko T. Diagnosis of the results of mixed learning of students-philologists in the higher education institutions. Actual Problems of Social Sciences: materials of the IX international scientific confer. (Poland, January 2021), Poland : Edited by Valery Bebyk and Wojciech Pomykalo. NSG, 2021. Available at: <https://nsg-conferences-issn-2391-4164.blogspot.com/p/sobchenko-tetyana-2021-diagnosis-of.html>

38. Собченко Т. М. Зміна ролі викладача закладу вищої освіти у дистанційному навчанні. Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі: матеріали Всеукр. наук.-практ. конфер. молодих учених, (Харків, 13–14 травня 2021 р.). Харків, 2021. С. 168–170.

39. Собченко Т. М. Організація зворотного зв'язку у очному та дистанційному навчанні. Безперервний професійний розвиток педагогів в умовах реформування системи освіти: матер. всеукр. практ. онлайн конфер. (Київ, 23–24 квітня 2021р.). Київ, 2021. URL : <https://hub.atoms.com.ua/>

40. Собченко Т. М. Інструменти для змішаного навчання. Trello, EdPuzzle, Google, Microsot, Moodle. Особливості впровадження інноваційних освітніх технологій ЗЗСО: матеріали всеукр. практ. онлайн конфер. (Київ, 20-21 березня 2021р.). Київ, 2021. URL : <https://hub.atoms.com.ua/>

41. Собченко Т. М. Технологія «Перевернутий клас» в умовах змішаного навчання. Використання педагогічних технологій у ЗЗСО і ЗПТО : теорія і практика: матеріали Всеукр. практ. онлайн конфер. (Київ, 19–20 лютого 2021 р.). URL: <https://hub.atoms.com.ua/>.
42. Собченко Т. М., Судакова Н. В. Сучасні вектори взаємодії університету та школи. Абітурієнтське середовище періоду глокалізації : шляхи формування та тенденції розвитку : матеріали XIX міжнар. наук.-практ. конфер. (Харків, 12 лютого 2021 р.). Харків: Народна українська академія, 2021. С. 159–162. (INDEX COPERNICUS).
43. Собченко Т. М. Використання технології «перевернутий клас» як моделі змішаного навчання. Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення : матеріали XIX міжнар. наук.-практ. конфер. (Дніпро, 12 лютого 2021 р.). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 76–78.
44. Собченко Т. М., Пивоварова О. М. Переваги та недоліки реалізації змішаного навчання майбутніх учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V міжнар. наук.-практ. конфер. (Харків, 31 березня–2 квітня 2021 р.). Харків: «Мітра», 2021. т. 1. С. 133–137.
45. Собченко Т. М. Використання хмарних технологій у організації змішаного навчання майбутніх учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти. Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнар. наук.-практ. конфер. (Київ, 5–6 березня 2021 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. С. 56–58.
46. Собченко Т. М., Доценко С. О., Лебедева В. В. Використання цифрового контенту в освітньому процесі ЗВО. Сучасні інформаційні технології в освіті і науці: матер. III всеукр. наук. інтернет-конфер. (Умань, 26–27 березня 2021 р.). Умань : Візаві, 2021. С. 87–90.
47. Собченко Т. М., Кін О. М. Використання коучингових технологій у підготовці майбутнього вчителя. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V міжнар. наук.-практ. конфер. (Харків, 31 березня – 2 квітня 2021 р.). Харків: Харківський національний педагогічний університет «Стиль-Издат», 2021. т. 2. С. 187–190.
48. Собченко Т. М., Доценко С. О., Гавриш І. В. Організація зворотного зв'язку у змішаному навчанні. Підготовка педагогів до професійної діяльності в умовах змішаного навчання: матеріали Всеукраїнської наук.-практич. конфер. (Рівне, 20–21 травня 2021 р.). Рівне: РВВ РДГУ, 2021. С. 111–112.
49. Собченко Т. М. Цифрова компетентність як ключова компетентність здобувача вищої освіти. Соціальні аспекти військово-професійної діяльності сектора безпеки і оборони: виклики сьогодення: матеріали I міжнар. наук.-практич. онлайн конфер. (Харків, 20 травня 2021 р.). Харків: НА НГУ, 2021. С. 301–303.
50. Собченко Т. М. Використання цифрових інструментів у післядипломній педагогічній освіті. Андрагогічний підхід у педагогічних дослідженнях: матеріали наук.-практич. вебінару, (Київ–Харків, 20 квітня 2021р.). Київ–Харків, 2021. URL : <https://drive.google.com/file/d/1oGy3xxBdy-fHA2ne2Vx9xIdPBWTOiGel/view>
51. Собченко Т. М. Реалізація змішаного навчання майбутніх філологів у ЗВО. Дистанційне навчання – старт із сьогодення в майбутнє: матеріали VII всеукр. наук.-практич. конфер. з міжнародною участю, (Харків, 16–17 квітня 2021 р.). Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2021. URL : <https://dist.karazin.ua/news/show/vii-vseukrayinska-naukovo-praktichna-konferenciya-z-mizhnarodnoyu-uchastyu-distancijne-navchannya-start-iz-sogodennya-v-majbutnye>
52. Собченко Т. М., Торгашова А. В. Шляхи активізації пізнавальної діяльності школярів на уроках української мови. Наукова-дослідна робота студентів як чинник

удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. 2010. Віровець Л. П. «Апостроф», Вип. 3, С.146–151. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 146–150).

53. Собченко Т. М., Єфімова Ю. В. Роль наукових шкіл у житті кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Нові технології навчання. 2015. Інститут інноваційних технологій змісту освіти МОН України. Вип. 86. ч. 1, С. 219–221. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 219–220).

54. Собченко Т. М., Башкір О. І. Харківські інноваційні школи (довідник). Довідник для студентів, аспірантів, докторантів, викладачів / За заг. редакцією д.п.н., проф. С.Т. Золотухіної. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. 72 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 1–60).

55. Собченко Т. М., Башкір О. І., Васильєва С. О. Дидактика (навчально-методичний посібник) : навчально-методичний посібник / За заг. редакцією д.п.н., проф. С. Т. Золотухіної. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. 163 с. (Особистий внесок Т.М. Собченко: С. 108–163).

56. Собченко Т. М., Зеленська Л. Д. Збірник тестових завдань для діагностування та оцінювання навчальних досягнень здобувачів освітнього ступеня «магістр» з навчальної дисципліни «Педагогіка» / уклад. Т. М. Собченко, Л. Д. Зеленська. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. 126 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 37–118).

57. Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня другого року навчання / Балацінова А. Д. та ін.; за заг. ред. С. Т. Золотухіної. Харків : Планета-принт, 2019. 45 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 34–41).

58. Методичні рекомендації для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня другого року навчання. Безперервна педагогічна практика / Балацінова А. Д. та ін.; за заг. ред. С. Т. Золотухіної. Харків : Планета-принт, 2019. 42 с. (Особистий внесок Т.М. Собченко: С. 22–30).

59. Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 та 4 року навчання. Безперервна педагогічна практика / Балацінова А. Д. та ін.; за заг. ред. С. Т. Золотухіної. Харків : Планета-принт, 2019. 44 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 32–44).

60. Методичні рекомендації самостійної роботи з навчальної дисципліни «Педагогіка. Модуль Педагогіка вищої школи» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти / Рибалко Л. С. та ін.; за заг. ред. Золотухіної С. Т. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. 34 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 26–34).

61. Методичні рекомендації до семінарських занять з модуля «Педагогіка НУШ» навчальної дисципліни «Інформаційно-педагогічні студії» / Н. Борисенко та ін. Харків: ХНПУ, 2021. 24 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 19–24).

62. Провайдинг цифрового освітнього середовища. Методичні рекомендації до самостійної роботи здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Собченко Т., Доценко С., Ворожбіт-Горбатюк В., Лебедева В. Харків, 2021. 36 с. (Особистий внесок Т. М. Собченко: С. 27–36).

Відомості про результати апробації дисертації на науково-практичних конференціях різних рівнів: *міжнародних*: «Вища і середня школа в умовах сучасних викликів» (Харків, 2016), «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2017, 2018, 2020, 2021), «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Київ, 2019), Icon-MaSTED XII International Conference on Mathematics, Science and Technology Education (Кривий Ріг, 2020), «Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних

умовах» (Київ, 2020), «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання» (Глухів, 2020), «Університетсько-шкільні кластери: світовий досвід та перспективи його адаптації в Україні» (Харків, 2020), «Наука та освіта в дослідженнях молодих учених» (Харків, 2020), «Сучасні досягнення вітчизняних учених у галузі педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2021), «Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення» (Дніпро, 2021), «Абітурієнтське середовище періоду глокалізації: шляхи формування та тенденції розвитку» (Харків, 2021), «Соціальні аспекти військово-професійної діяльності сектора безпеки і оборони: виклики сьогодення» (Харків, 2021), «Actual Problems of Social Sciences» (Польща, Люблін, 2021); **всеукраїнських**: «Наука та освіта в дослідженнях молодих учених» (Харків, 2020), «Дистанційне навчання – старт із сьогодення в майбутнє» (Харків, 2021); «Підготовка педагогів до професійної діяльності в умовах змішаного навчання» (Рівне, 2021), «Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі» (Харків, 2021), «Сучасні інформаційні технології в освіті і науці» (Умань, 2021).

Практичні розробки дослідження були представлені під час проведення майстер-класів, тренінгів на конференціях та вебінарах: «Реалізація концепції "Нова українська школа" в контексті виконання Закону України "Про освіту"» (Харків, 2019), «Безперервний професійний розвиток педагогів в умовах реформування системи освіти» (Київ, 2021), «Використання педагогічних технологій у ЗЗСО і ЗПТО: теорія і практика» (Київ, 2021), «Особливості впровадження інноваційних освітніх технологій ЗЗСО» (Київ, 2021), «Інноваційні підходи, інтерактивні технології та дієві інструменти для роботи вчителя» (Київ, 2021), виступів у ролі спікера на науково-практичних онлайн-вебінарах: «Педагогічний діалог: теорія, практика, досвід» (Харків, 2020), «Андрагогічний підхід у педагогічних дослідженнях» (Київ–Харків, 2021), «Технологія побудови уроку в системі дистанційного навчання» (Харків, 2021), «Переваги і виклики змішаного навчання. Стратегії успіху в системі "здобувач-педагог-зацікавлені особи"» (Харків–Слов'янськ, 2021), «Формування компетентностей педагога та технологій навчання» (Київ, 2021); участі в тренінгах та вебінарах «Технологія і методика інтерактивного навчання» (Харків, 2019), «Фасилітація групової роботи в школі та в житті» (Харків, 2021), онлайн-курсів EdCamp-марафон «Гейміфікована освітня онлайн-подія, що трансформує життя» (Харків, 2020), «Будь у тренді: МІГ в онлайн» (Харків, 2020), «Топ-30 ігор Zoom педагога» (Київ–Харків, 2020), «Сервіс хмарних технологій для онлайн-освіти на прикладі платформи Zoom» (Польща, Люблін, 2020), «Підготовка педагогів до організації та впровадження змішаного навчання» (Рівне, 2021), участь в онлайн-форумі «Цифрові трансформації в освіті, бізнесі ІТ та культурі» (Київ, 2021).

Сертифікати



СЕРТИФІКАТ

№ ПК-К 21-03/246

виданий 25 березня 2021 року
засвідчує, що

Собченко Тетяна Миколаївна

взяла участь в онлайн-форумі на тему
**«Цифрові трансформації
в освіті, бізнесі, ІТ та культурі»**,
пройшла підвищення кваліфікації за видом
навчання за програмою підвищення кваліфікації (участь у конференції) та
отримала теоретичні та практичні знання за темою форуму.
Обсяг (тривалість) 6 годин (0,2 кредити ЕКТС), форма: дистанційна



Рустам ГАМЗАЄВ
віце-президент, голова комітету
з питань ІТ в освіті ВГО "УАФІТ"

ВГО "Українська асоціація фахівців з інформаційних технологій"
ЄДРПОУ 35701828
Надання освітніх послуг
з підвищення кваліфікації згідно
КВЕД 85.59 Інші види освіти, н. в. і. у.

Сертифікат розроблено відповідно до п.13 Постанови Кабінету Міністрів України №800 від 21.08.2019 «Про питання надання кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (зі змінами і доповненнями, внесеними Постановою КМ №1133 від 27.12.2019)



СЕРТИФІКАТ

Тетяна Собченко

прослухав/прослухала курс «Фасилітація групової роботи у школі та в житті»

Результати навчання:

1. Уміння організовувати процес колективного розв'язання проблеми у групі, що керується фасилітатором/ фасилітаторкою.
2. Уміння обговорювати складну проблему ефективно і без втрат часу.
3. Уміння застосовувати у малих і великих групах інструменти підтримки ефективних групових процесів.
4. Оволодіння методами сфокусованої бесіди (FCM), консенсусу (CWM), активного планування дій (AP), світового кафе (WC).

Обсяг – 22,5 години (0,75 кредиту ЕКТС).
Форма – онлайн, вид – практичні майстер-класи.
Дата видачі – 07.03.2021 р.
Номер – ФГР-0006

Розробник/розробниця програми . . . **Зоя Зиньова**
Керівниця Центру Ірина Мінковська . . . **Ірина Мінковська**



Зоя Зиньова

Освітній центр для педагогів, батьків і дітей «Я і МОЯ ШКОЛА». meandmyschoolcenter@gmail.com. +380661889975. м. Харків, вул. Костомарівська, 21

CERTIFICATE

ABOUT THE INTERNATIONAL
SKILLS DEVELOPMENT
(THE WEBINAR)

ES №1368/2020
05.10.2020

THIS CERTIFICATE
AUTHENTICATES THE PARTICIPATION OF

Sobchenko Tetyana

IN THE INTERNATIONAL SKILLS DEVELOPMENT (THE WEBINAR)
ON THE THEME «THE CLOUD STORAGE SERVICE FOR THE ONLINE
STUDYING ON THE EXAMPLE OF THE ZOOM PLATFORM»

Workload of the international skills development
(the webinar) is 1,5 ECTS credits (45 hours):
12 hours from them are lecture, 20 hours from them are practical,
13 hours from them are independent work
in the following disciplines:
Pedagogy; Pedagogy new Ukrainian school.



Przedmiot: SF, doctor of law
Oleg Batiuk

PREZES ZARZĄDU

Amalek
dr inż. Arkadiusz Małek

Instytut Badań i Rozwoju
Lubelskiego Parku
Naukowo Technologicznego Sp. z o.o.
ul. Dobrzańskiego 3, 20-262 Lublin
NIP: 9462650501, REGON: 360101179

28 September – 05 October 2020 (Lublin, Republic of Poland)

CERTIFICATE

OF PARTICIPATION

SOBCHENKO TETYANA

has participated in the 5th International research to practical
conference «Psychological and Pedagogical Problems of Higher and
Secondary Education in Response to Modern Challenges: Theory
and Practice» (Kharkiv, March 31 – April 02, 2021) (18 hours)

Head of organizing committee of the conference,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical
University Vice-Rector for Scientific Innovative
and International Activities,
Doctor of Science (Philosophy), Professor



Berezna

S. Berezna

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ



РІВНЕНСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

СЕРТИФІКАТ

учасника

Всеукраїнської науково-практичної конференції
**“ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ”**

20-21 травня 2021 року

м. Рівне

Собченко Тетяна Миколаївна

Завідувач кафедри
інформаційно-комунікаційних
технологій та методики викладання
інформатики



д.пед.н., проф. Войтович І.О.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ



РІВНЕНСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

СЕРТИФІКАТ

Собченко Тетяна Миколаївна

успішно виконала програму відкритого дистанційного курсу
Тренінг «**Підготовка педагогів до організації та
впровадження змішаного навчання**»
(15 год.)

м. Рівне, 20-21 травня 2021 року

Завідувач кафедри
інформаційно-комунікаційних
технологій та методики викладання
інформатики

Тьютор курсу



д.пед.н., проф. Войтович І.О.

к.п.н., доц. Музичук К.П.



CERTIFICATE

confirms that

Собченко Татьяна Николаевна

author of the article:

"THE ROLE AND SIGNIFICANCE OF PERSONAL-ACTIVITY APPROACH IN THE IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING OF PRE-SERVICE TEACHERS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES"

published an article in the «Polish Science Journal» №5(38)

The Head of the Organizing Committee, PhD,
Oleg Vodyanyi



30.05.2021
Warsaw • Poland

www.sciencecentrum.pl

PL1924156



МІНІСТЕРСТВО
ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ



СЕРТИФІКАТ

Собченко Тетяна Миколаївна

учасник III Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених
«ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ЦИФРОВІЙ ШКОЛІ»

Кількість годин: 8
13-14 травня 2021 року

Голова оргкомітету конференції, доктор філософських наук,
професор, проректор з наукової, інноваційної
і міжнародної діяльності ХНПУ імені Г.С.Сковороди

Світлана Бережна

XVIII Міжнародна школа-семинар
«Сучасні педагогічні технології в освіті»

Харків Україна
27-29 Січня 2021 року

СЕРТИФІКАТ
УЧАСНИКА



Засвідчує, що

Собченко Тетяна Миколаївна

брав(ла) участь у XVIII Міжнародній школі-семинарі «Сучасні педагогічні технології в освіті», що відбулася в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» (м. Харків, Україна) 27 – 29 січня 2021 року, відвідав(ла) серію педагогічних майстерень (STEM-лабораторію, майстер-класи, тренінги та ділові ігри), спрямованих на формування, розвиток та вдосконалення особистісних професійних компетентностей, підвищення ефективності професійної діяльності у сфері освіти.

Сертифікує підвищення кваліфікації (15 годин – 0,5 кредита ECTS).

Евген СОКОЛ
(Ректор НТУ «ХПІ», член-кореспондент
Національної академії наук України)



scientific
underground



#STEMCAMP

Диплом спікера

Всеукраїнська практична онлайн конференція

Особливості впровадження інноваційних освітніх технологій ЗЗСО

Собченко Тетяна Миколаївна

Підтверджує, що він/вона з "20" березня по "21" березня 2021 року
брала/в участь у конференції та провела/в тренінг

за темою: Інструменти для змішаного навчання. Trello, Edpuzzle,
Google, Microsoft, Moodle.

КВЕД 85.59



Ставіцька Ганна Олегівна
директор ГО «Платформа ОСВІТИ»



Дата: 21.03.2021

Суб'єкт підвищення кваліфікації ГО «Платформа ОСВІТИ», ЄДРПОУ 43830174



Zustricz Foundation
Career Development Center of NGO Sobornist
Luhansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

CERTIFICATE

This certifies that

Sobchenko Tetyana

has passed the international internship under the program

**FUNDRAISING AND ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES IN EDUCATIONAL
ESTABLISHMENTS: EUROPEAN EXPERIENCE**

and has developed the educational project on the topic Mentoring Support
of the Individual Trajectory of Personal and Professional Development of the Student of the Institution
of Higher Pedagogical Education (H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University)

Amount: 180 hours / 6 ECTS credits

Internship period: from June 12 to July 18, 2021

Learning result: development of professional competencies

Series and registration number: SZFL-000511

Co-founder of Zustricz Foundation,
management expert
Oleksandra Zapolska
(Poland)

Internship program leader
Prof., Dr. habil., MBA,
Walery Okulicz-Kozaryn
(Poland)

Chairman of NGO Sobornist,
Prof., Doctor of Philosophy
Mykola Zhurba
(Ukraine)

Director of LRIPPE,
Associate Professor, PhD
Iryna Tsymbal
(Ukraine)



ZUSTRICZ
FUNDACJA
KRS: 0000611051
REGON: 364184096
NIP: 6762505411
e-mail: zustricz@gmail.com

Walery Okulicz-Kozaryn
PROFESOR
Uniwersytetu Przyrodniczego we Wrocławiu
Dr. hab. MBA. **Walery Okulicz-Kozaryn**



КМУ №600 від 21.08.2019 р.
№ 43830174
85.59 (КВЕД-2010)

Диплом спікера

Всеукраїнська практична онлайн конференція

**Інноваційні підходи, інтерактивні технології
та дієві інструменти для роботи вчителя.**

Собченко Тетяна Миколаївна

Підтверджує, що він/вона з "03" липня по "04" липня 2021 року
брав/а участь у конференції та провів/а тренінг

за темою: **Створення інтерактивного навчального контенту. НУШ.**



Ставицька Ганна Олегівна
директор ГО «Платформа ОСВІТИ»



Дата: 04.07.2021

Суб'єкт підвищення кваліфікації ГО «Платформа ОСВІТИ», ЄДРНОУ 43830174