МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Кваліфікаційна робота
магістра

на тему ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ

Виконав: студент 2 курсу,
групи 8.0354-а-з
спеціальності 035 Філологія
спеціалізації 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно),
перша – англійська
освітньо-професійної програми
Мова і література (англійська)
Паустовський Костянтин Ігорович

Керівник д.п.н., доц. Каніболоцька О.А.

Рецензент к.п.н., доц. Надточий Н.О.

Запоріжжя – 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет іноземної філології
Кафедра англійської філології та лінгводидактики
Освітній рівень магістр
Спеціальність 035 Філологія
Спеціалізація 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська
Освітня програма Мова і література (англійська)

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
_____Надточій Н.О.
«____»_____ 2026 року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ МАГІСТРА

ПАУСТОВСЬКОМУ КОСТЯНТИНУ ІГОРОВИЧУ

1. Тема кваліфікаційної роботи магістра (проєкту) «Інноваційні підходи до формування професійної компетентності вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти »
Керівник кваліфікаційної роботи (проєкту) Каніболоцька Ольга Анатоліївна, д.пед.н., доцент
затверджені наказом ЗНУ від «13» березня 2025 року № 398-с

2. Строк подання студентом кваліфікаційної роботи 01.02.2026 р.
3. Вихідні дані до кваліфікаційної роботи (проєкту):
теоретичні засади інноваційного підходу до формування професійної компетентності вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти; розробка підходів та моделі професійної підготовки вчителів англійської мови; зміст професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови в умовах цифрової освіти.
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити):
1) здійснити огляд теоретичних джерел; 2) розглянути особливості професійної підготовки вчителів англійської мови; 3) укласти основні підходи та модель професійної підготовки вчителів англійської мови; 4) розробити зміст моделі професійної іншомовної підготовки вчителів англійської мови в умовах цифрової освіти.

5. Консультанти розділів кваліфікаційної роботи (проєкту)

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Каніболоцька О. А. д.п.н., доц.	15.03.2025	15.03.2025
Розділ 1	Каніболоцька О. А. д.п.н., доц.	02.06.2025	02.06.2025
Розділ 2	Каніболоцька О. А. д.п.н., доц.	01.10.2025	01.10.2025
Розділ 3	Каніболоцька О. А. д.п.н., доц.	20.10.2025	20.10.2025
Висновки	Каніболоцька О. А. д.п.н., доц.	30.12.2025	30.12.2025

6. Дата видачі завдання 15.03.2025 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів виконання кваліфікаційної роботи магістра	Строк виконання етапів роботи (проєкту)	Примітка
1.	Пошук наукових джерел з теми дослідження, їх вивчення та аналіз;	лютий – квітень 2025	виконано
2.	Добір фактичного матеріалу	травень 2025	виконано
3.	Написання вступу	червень 2025	виконано
4.	Написання теоретичних розділів	вересень 2025	виконано
5.	Написання практичного розділу	жовтень 2025	виконано
6.	Формулювання висновків	жовтень 2025	виконано
7.	Проходження нормоконтролю	січень 2026	виконано
8.	Одержання відгуку та рецензії	січень 2026	виконано
9.	Захист	лютий 2026	виконано

Автор роботи несе персональну відповідальність за відсутність в роботі несанкціонованих текстових запозичень (академічного плагіату)

Магістрант _____ К. І. Паустовський

Керівник роботи _____ О. А. Каніболоцька

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ М. В. Залужна

РЕФЕРАТ

Дипломна робота – 69 стор., 93 джерела.

Об’єкт дослідження: процес формування професійної компетентності вчителя англійської мови.

Предмет дослідження: інноваційні підходи до формування професійної компетентності вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти.

Мета роботи: теоретично обґрунтувати та практично вивчити інноваційні підходи до формування професійної компетентності вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти.

Теоретико-методологічні засади. Ключові положення інноваційного підходу до формування професійної компетентності вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти, компетентнісний підхід, концепція навчання протягом життя рефлексивної практики, теорія інновацій в освіті, системний, діяльнісний, особистісно-орієнтовний та компаративний підходи, модель цифрової компетентності вчителя (DigCompEdu, Європейська рамка).

Отримані результати: уточнено та розширено структуру професійної компетентності сучасного вчителя англійської мови за умов цифровізації; інноваційний підхід визначено не як просте використання нових технологій, а як цілеспрямовану діяльність із трансформації педагогічної практики на основі моделей TPACK (для проєктування уроків англійської мови) та SAMR (для оцінки глибини інтеграції технологій); виявлено головні дефіцити у професійній підготовці вчителів; ідентифіковано основні бар'єри для впровадження інновацій; запропоновано модель та зміст формування професійної компетентності вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти.

Ключові слова: *професійна компетентність, вчитель англійської мови, цифрова освіти, модель, інноваційний підхід*

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАК …… 4

ВСТУП ……... 6

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ…….. 11

1.1 Поняття професійної компетентності вчителя: структура, складові, підходи до класифікації……. 11

1.2 Сучасні вимоги до професійної компетентності вчителя іноземної мови в умовах цифрової трансформації освіти ……. 20

1.3 Вітчизняний та зарубіжний досвід цифрової підготовки вчителів іноземних мов…… 24

РОЗДІЛ 2 ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ……. 29

2.1 Концепція використання інноваційного підходу до професійної підготовки вчителя англійської мови …….. 29

2.2 Модель професійної підготовки вчителя англійської мови у системі інновацій…… 34

2.3 Готовність майбутнього вчителя англійської мови до інноваційної професійної діяльності…… 36

2.4 Зміст професійної іншомовної підготовки вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти …… 44

2.4.1 Цифрові платформи та ресурси…… 46

2.4.2 Інтеграція інноваційних методик …… 50

2.4.3 Роль мобільних додатків у професійному розвитку вчителя англійської мови …… 52

РОЗДІЛ 3 ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 55

3.1 Проєктування моделі розвитку професійної компетентності вчителя англійської мови із використанням цифрових інструментів... 55
3.2 Методичні рекомендації щодо застосування інноваційних підходів у професійній освіті вчителя англійської мови …… 61
ВИСНОВКИ …….. 63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…….. 66
ДОДАТОК А……. 80
ДОДАТОК Б 82
ДОДАТОК В 90
ДОДАТОК Г 93

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАК

ЗВО	Заклад вищої освіти
ЄС	Європейський Союз
ІКТ	Інформаційно-комунікаційні технології
ІМ	Іноземна мови / іноземні мови
НРК	Національна рамка кваліфікацій
НУШ	Нова українська школа
ОКР	Освітньо-кваліфікаційний рівень
ОПП	Освітньо-професійна програма
ЦОР	Цифрові освітні ресурси
ЮНЕСКО	Організація Обєднаних Націй з питань освіти, науки і культури
BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CELTA	Certificate in English Language Teaching to Adults
CLIL	Content and Languahe Intergrated Learning
DELTA	Diploma in English Language Teaching to Adults
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation
ELP	European Language Portfolio
INTEF	Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado
MALL	Mobile Assisted Language Learning
MFL	Modern Foreign Languages
MOOC	Massive Open Online Course
Moodle	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
LMS	Learning Management System
SAMR	Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition
SELTIE	Self-Evaluation of Language Teaching and Instructional

	Effectiveness
SCORM	Sharable Content Object Reference Model
TRACK	Trace, Record, Analyze, Communicate, Knowledge

ВСТУП

У XXI столітті система освіти зазнає значних трансформацій, зумовлених стрімким розвитком цифрових технологій, глобалізаційними процесами, новими соціокультурними викликами та потребами інформаційного суспільства. У таких умовах модернізація професійної діяльності вчителя є не лише актуальною вимогою, а й необхідною умовою забезпечення якості освіти. Особливо це стосується вчителя іноземної мови, який має не лише володіти предметом, а й бути здатним організовувати ефективне, гнучке, інтерактивне навчальне середовище, що відповідає потребам цифрової доби. У нормативних документах, зокрема в Професійному стандарті вчителя [Професійний стандарт 2020], Концепції «Нова українська школа» [НУШ 2016] та Рамці цифрової компетентності DigCompEdu [DigComp 2025], акцентується увага на необхідності формування у педагогів цифрової та інноваційної компетентностей, які дозволяють їм ефективно діяти в цифровому навчальному середовищі, забезпечувати диференційований і персоналізований підхід, використовувати онлайн-платформи, електронні ресурси та інтерактивні інструменти навчання.

Доцільність теми дослідження зумовлена комплексною науковою розробленістю проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, що відображено в працях вітчизняних учених. У науковому полі можна виокремити кілька ключових напрямів дослідження: *теоретико-методологічні засади професійної компетентності педагога* (Н. Батечко [Батечко 2014], І. Бех [Бех 2023], О. Бігич [Бігич 2004], Н. Бориско [Бориско 2019], О. Волченко [Волченко 2005], О. Гура [Гура 2006] та ін.); *специфіка організації навчального процесу у підготовці вчителів* (В. Безлюдна [Безлюдна 2016], Ю. Грищук [Грищук 2014], С. Івашньова, І. Соколова та ін.); *оптимізація умов та якості педагогічної освіти*

(О. Волченко [Волченко 2005], С. Ніколаєва [Загальноєвропейські рекомендації 2003], І. Прокопенко та ін.); *аспекти профільної підготовки* (Н. Дмітренко, Л. Зєня [Зєня 2011], П. Якименко та ін.); *сучасні парадигми та підходи у підготовці фахівців* (О. Братків [Братків 2010], Н. Авшенюк [Авшенюк 2005], Н. Бориско [Бориско 2019], О. Тарнопольський, С. Шехавцова та ін.); *цифровізація навчання та формування ІКТ-компетентності* (Т. Вакалюк [Вакалюк 2018], Т. Гуменюк [Гуменюк 2010], Т. Гуржій [Гуржій 1998], О. Коломієць, Л. Панченко, І. Ковальчук та ін.). Попри наявність значної кількості досліджень з питань професійної підготовки вчителів, проблема впровадження інноваційних підходів до формування професійної компетентності саме вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти ще недостатньо вивчена. Виникає потреба в розробці та апробації нових моделей, що поєднують методичні інновації, цифрові інструменти та педагогічну майстерність.

З огляду на динамічний розвиток освітніх технологій, формування професійної компетентності вчителя англійської мови потребує інноваційних підходів, здатних забезпечити готовність педагога до використання цифрових ресурсів, впровадження сучасних методик і забезпечення сталого професійного зростання. Відтак, професійна компетентність сьогодні не обмежується знаннями й уміннями, вона включає здатність до творчої педагогічної діяльності, саморефлексії, критичного мислення, медіаграмотності та ефективної цифрової комунікації.

Актуальність дослідження полягає у необхідності переосмислення підходів до підготовки вчителів англійської мови з урахуванням викликів цифрової трансформації та впровадження освітніх інновацій.

Наукова новизна дослідження полягає в комплексному аналізі цифрової трансформації освіти як чинника оновлення професійної підготовки вчителів англійської мови, а також у розробці моделі інтеграції інноваційних цифрових технологій у формування їхньої професійної компетентності.

Об'єктом дослідження є процес формування професійної компетентності вчителя англійської мови**.**

Предметом дослідження є інноваційні підходи до формування професійної компетентності вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та практичне вивчення інноваційних підходів до формування професійної компетентності вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні **завдання**:

1. Проаналізувати науково-теоретичні засади поняття «професійна компетентність» та її структури.
2. Дослідити сучасні вимоги до професійної компетентності вчителя іноземної мови в контексті цифрової трансформації освіти.
3. Охарактеризувати інноваційні підходи, методи та цифрові інструменти, що сприяють формуванню професійної компетентності вчителя англійської мови.
4. Розробити та апробувати педагогічну модель впровадження інноваційних цифрових підходів у професійну підготовку майбутніх учителів англійської мови.
5. Надати практичні рекомендації щодо удосконалення професійної підготовки вчителів в умовах цифрової освіти.

Матеріалом дослідження слугували освітні програми, міжнародні плани, статистичні данні, результати дослідження міжнародних організацій.

Методологічною основою дослідження стали ключові положення інноваційного підходу до формування професійної компетентності вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти, компетентнісний підхід, концепція навчання протягом життя рефлексивної практики, теорія інновацій в освіті, системний, діяльнісний, особистісно-орієнтовний та компаративний

підходи, модель цифрової компетентності вчителя (DigCompEdu, Європейська рамка).

Для реалізації мети, вирішення поставлених завдань дослідження використано такі **методи дослідження**: *теоретичні:* аналіз, системний аналіз, контент-аналіз, класифікації, узагальнення, моделювання, проєктування – вивчення проблеми в науковій теорії та практиці; обґрунтування концепції; з'ясування структури готовності, критеріїв, показників і рівнів її сформованості; розроблення структурно-функціональної моделі та організаційно-методичної системи професійної підготовки вчителя іноземної мови; *емпіричних*: анкетування, тестування, експертна оцінка, рейтинг; *математичної статистики*: методи первинної обробки даних (розрахунок описових статистичних показників, графічне подання результатів).

Практичне значення дослідження полягає в розробці практичних рекомендацій, які можуть бути використані у процесі підготовки та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, а також у створенні умов для ефективного впровадження цифрових освітніх інструментів у педагогічну практику.

Робота пройшла апробацію на міжнародній конференції. Результати дослідження представлено у публікації:

- Паустовський К., Каніболоцька О. Концепція використання інноваційного підходу професійної підготовки вчителя іноземної мови. *Innovative Research in Science and Economy: Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference. International Scientific Unity*. December 3-5, 2025. Brussels, Belgium. С. 543-547

Структура роботи: дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків.

У вступі подано загальні відомості про дану наукову працю, починаючи від обґрунтування актуальності теми, мети, завдань, визначення об'єкту, предмету та структурування роботи.

У першому розділі подаються загальні відомості про професійну компетентність вчителів іноземної мови, представлено сучасні вимоги до професійної компетентності вчителя іноземної мови, здійснюється моніторинг вітчизняний та зарубіжний досвід цифрової підготовки вчителів іноземних мов.

Другий розділ присвячено характеристиці інноваційного підходу, методів та цифрових інструментів, що сприяють формуванню професійної компетентності вчителя англійської мови; розробці педагогічної моделі впровадження інноваційних цифрових підходів у професійну підготовку вчителів англійської мови.

Третій розділ присвячено практичній реалізації інноваційного підходу професійної підготовки вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти.

У висновках подано узагальнені результати проведеної роботи.

Додатки розкривають зміст професійної моделі підготовки вчителя англійської мови та пояснення опитувань щодо актуальності та проблемності теми дослідження.

Загальна кількість сторінок 66, кількість використаних джерел 93.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

1.1 Поняття професійної компетентності вчителя англійської мови: структура, складові, підходи до класифікації

У першому розділі будуть розглянуті поняття професійної компетентності вчителя: структура, складові, підходи до класифікації; сучасні вимоги до професійної компетентності вчителя іноземної мови в умовах цифрової трансформації освіти; вітчизняний та зарубіжний досвід цифрової підготовки вчителів іноземних мов

В умовах реформування системи освіти в Україні зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів. Учитель нового покоління має вміти організовувати гнучке, особистісно зорієнтоване навчання й виховання, формувати в учнів компетентності, необхідні для успішної діяльності в багатомовному, полікультурному та інформаційно насиченому середовищі. Такий педагог повинен сприяти розвитку креативності школярів і навчати їх ключового уміння – здатності самостійно навчатися. Для цього він має володіти методами та підходами, що суттєво відрізняються від традиційних форм організації освітнього процесу. Саме тому питання формування професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкової школи набуває особливої актуальності.

Перш ніж перейти до аналізу наукових досліджень, у яких розпочато розв’язання цієї проблеми, слід уточнити зміст ключових термінів, що використовуються в статті. У науковій літературі нерідко спостерігається ототожнення понять «професійна компетентність» і «професійна компетенція». Проте дослідники Ю. Грищук, Т. Гуркова, А. Хуторський

розмежовують їх [Грищук 2014, с. 17; Гуркова 2020, с. 318]. Вихідним є латинське слово *competentia*, що означає коло питань, у яких людина добре обізнана й має практичний досвід. Звідси компетентність тлумачиться як володіння знаннями та уміннями, що дають змогу ефективно орієнтуватися в певній сфері діяльності та діяти в ній результативно [Гузій 2023]. Іншими словами, компетентність є підсумком оволодіння конкретними компетенціями. Таким чином, компетенція визначається як норма чи вимога до рівня підготовки фахівця, а компетентність – як якісна характеристика, що відображає результат його навчання, тобто надбання студента. Отже, поняття «компетентність» має ширший зміст порівняно з поняттям «*компетенція*», оскільки воно описує рівень професійного становлення особистості. Формування компетентності відбувається через опанування необхідних компетенцій, які виступають проміжною метою підготовки спеціаліста.

В рамках проблеми розвитку професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов широко представлена низка питань, а саме: загальні питання професійної компетентності (О. Бігич, Л. Морська, Н. Харитонова, тощо); питання професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови (В. Безлюдна, Б. Бігич, О. Гончарова, С. Деркач, С. Івашньова, О. Мілютіна, Н. Рожак, І. Соколова, О. Ярошенко тощо); шляхи підвищення якості та поліпшення умов професійної підготовки вчителів іноземних мов (О. Волченко, С. Ніколаєва, І. Прокопенко тощо); професійно-методична підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до профілізації (Н. Дмітренко, Л. Зєня, П. Якименко тощо); сучасні підходи до підготовки іншомовних фахівців (О. Бігич, Н. Бориско, В. Мартинюк, Н. Микитенко, С. Ніколаєва, І. Самойлюкевич, О. Тарнопольський, С. Шехавцова); особливості формування іншомовної професійної компетентності засобами інформаційно-комунікаційних технологій (О. Коломієць, Л. Панченко, І. Ковальчук тощо); інтегративні та міждисциплінарні підходи до підготовки вчителів іноземних мов (О. Петращук, Л. Морська тощо) та інші. Більш детальний аналіз основних ідей і напрямів дослідження з питань професійної

компетентності вчителя іноземної мови вітчизняних дослідників представлено у Таблиці 1.

Таблиця 1.1

Узагальнення ідей та напрямів дослідження формування професійної компетентності вчителя іноземної мови

Дослідник	Основні ідеї / напрями досліджень	Значення для формування професійної компетентності вчителів іноземних мов
Н. Авшенюк [Авшенюк 2005]	Теоретичні основи методики навчання ІМ; класифікація методичних понять; системний підхід до підготовки вчителя	Забезпечують наукове підґрунтя професійної підготовки, поєднують лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні компоненти.
О. Бігич [Бігич 2004]	Особливості іншомовної освіти у початковій школі; методика викладання для молодших школярів	Акцентує на вікових та психологічних особливостях учнів, розвитку креативності й адаптивності вчителя.
Н. Батечко [Батечко 2014], О. Каніболоцька [Каніболоцька 2021]	Формування готовності вчителя до міжкультурної комунікації; роль полікультурності	Визначає полікультурність як основу успішної іншомовної освіти та професійної діяльності педагога
О. Волченко [Волченко 2006]	Дослідження методичної компетентності як складової професійної; практичні аспекти організації навчання	Орієнтує на розвиток практичних умінь і застосування інноваційних технологій у викладанні

С. Ніколаєва [Загальноєвропейські рекомендації 2003], Т. Коноваленко, Ю. Надольська [Konovalenko 2020]	Проблеми професійної підготовки в умовах освітніх реформ; інтеграція традиційних і сучасних методів	Підкреслює важливість особистісно-мотиваційної складової та гнучкості педагога

Зазначимо, що професійна компетентність – це *інтегрована система характеристик особистості*, яка включає знання, уміння, навички, досвід, мотивацію, цінності й здатність до ефективної професійної діяльності в певних контекстах. У педагогічній сфері ця компетентність визначається як здатність не лише передавати знання, а й створювати освітнє середовище, що сприяє всебічному розвитку учнів.

Зарубіжна школа з підготовки фахівців іншомовної діяльності представлена наступними науковцями: концепція *learner-centered approach*, *task-based learning*, впливової для сучасної методики підготовки фахівців з іноземних мов (David Nunan [Numan 2004]); питання комунікативної компетентності, рефлексивне навчання викладачів, підготовка через професійні практики (Jack C. Richards [Richards 2014]); концепція *intercultural communicative competence*, як ключової для сучасної іншомовної освіти (Michael Byram [Byram 1997]); динамічний підхід (*complexity theory*) до навчання мов, який поєднує лінгвістичний, когнітивний і соціокультурний аспекти (Diane Larsen-Freeman [Larsen-Freeman 2008]); теорія *BICS/CALP* (побутова й академічна мовна компетенція), яка важлива для CLIL і білінгвальної освіти (Jim Cummins [Cumins 2008]); *Natural Approach* і теорії «*input hypothesis*», які вплинули на формування сучасних методик підготовки викладачів (Stephen Krashen [Krashen 1985]); методика CLIL як інтегроване навчання предмета й мови у вищій освіті (David Marsh [Marsh 2002]);

рефлексивна практика, діяльнісний підхід у професійній підготовці викладачів іноземних мов (Anne Burns [Burns 2009]).

Методика навчання іноземних мов як освітня дисципліна покликана сформувати у майбутніх учителів іноземної мови професійну компетентність на основі розвитку їх методичної підготовленості. Методична компетентність є складовою частиною загальної професійної компетентності, що відображає готовність майбутнього педагога до ефективного здійснення навчального процесу. Професійну компетентність учителя іноземної мови варто розуміти як інтегрований комплекс спеціальних знань, умінь, практичних навичок і важливих особистісних характеристик, необхідних для педагогічної діяльності [Зарубіжний досвід 2017]. Для досягнення високого рівня професіоналізму майбутній учитель має не лише оволодіти теоретичними основами, а й розвинути здатність до практичного застосування психологічних, дидактичних та методичних положень у процесі навчання й виховання учнів засобами іноземної мови.

Отже, професійна компетентність педагога іншомовної освіти виступає інтегральним утворенням особистості, що поєднує кілька ключових складових: психолого-педагогічну, лінгводидактичну та особистісно-мотиваційну компетентності. Їх взаємодія забезпечує результативну педагогічну комунікацію й сприяє успішному формуванню іншомовної комунікативної компетентності учнів.

Психолого-педагогічна компетентність охоплює вміння організовувати ефективну взаємодію з учнями й включає три блоки: загальнокультурний, психологічний та педагогічний [Гузій 2023; Гура 2006]. Загальнокультурна підготовка передбачає знання з філософії, права, економіки, культурології, а також розуміння впливу соціокультурних факторів на розвиток особистості, що формує у педагога здатність прищеплювати учням уявлення про багатоманітність культурного простору та створювати мотиваційну основу для подальшого вивчення іноземної мови. Психологічні компетенції включають обізнаність щодо вікових і психофізіологічних особливостей

учнів, механізмів виникнення та подолання конфліктів (у тому числі міжкультурних), особливостей функціонування пам'яті, мислення, уваги та характеру школярів [Гуркова 2020]. Учитель повинен уміти співвідносити матеріал навчання з рівнем розвитку мовлення конкретної дитини. *Педагогічні компетенції* спираються на знання закономірностей педагогічного процесу, основ педагогічного менеджменту та дидактики [Гузій 2023], які забезпечують уміння планувати навчання, виховання й розвиток особистості, узгоджувати освітній зміст із сучасними соціокультурними умовами та створювати простір для творчої самореалізації учнів і їх соціалізації.

Лінгводидактична компетентність пов'язана з оволодінням спеціально-фаховими знаннями та методичними вміннями і включає розуміння функціонування мови як соціального явища, специфіки породження мовлення, зв'язку між мовою й ментальністю її носіїв [Гринюк 2013]. Учитель має володіти різноманітними методичними прийомами організації іншомовного навчання в умовах полікультурності, уміти створювати навчальні ситуації міжкультурної комунікації та демонструвати високий рівень володіння іноземною мовою як інструментом міжкультурної взаємодії. Важливою основою цього компоненту є полікультурність особистості, яка передбачає визнання культурного розмаїття та здатність до ефективної міжкультурної взаємодії.

Особистісно-мотиваційна компетентність визначається сформованістю якостей, що забезпечують ефективність професійної діяльності в умовах міжкультурного середовища, а саме: широка культурологічна ерудиція, ініціативність, самодисципліна, виваженість, творчий підхід до педагогічної роботи, активна громадянська позиція, гуманістичні цінності, гнучкість, чуйність, здатність прогнозувати й аналізувати результати власної діяльності [Гавриш 2005]. Згідно з авторитетними дослідниками (Н. Авшенюк, С. Амеліна, О. Бігич, Н. Бориско, С. Ніколаєва тощо), структура професійної компетентності містить поєднання таких основних компонентів: *когнітивний*

компонент (наукові знання з психології, педагогіки, методики викладання та предметної галузі); *операційно-діяльнісний компонент* (педагогічні вміння й навички: проведення уроків, застосування технологій, дидактичний дизайн); *мотиваційно-ціннісний компонент* (ціннісні орієнтири, усвідомлення професії, бажання до саморозвитку); *рефлексивний компонент* (здатність до аналізу власної діяльності, пошук шляхів вдосконалення) [Авшенюк 2005; Амеліна 2022; Бігич 2004; Бориско 2019; Загальноєвропейські рекомендації 2003].

Особливої уваги потребує компоненти класифікації вчительської компетентності, які можуть бути організовані різними способами, а саме: за змістом: предметні, методичні, психолого-педагогічні, комунікативні, креативні й цифрові; за рівнем інтеграції: знання – уміння – рефлексія; за відношенням до ІКТ: когнітивно-функціональні, інформаційно-комунікаційні, цифрові навички тощо. У свою чергу І. Бойко розглядає «компетентність» як багаторівнева структура психічних якостей, де гнучкість, критичне мислення і мобільність знань є ключовими ознаками [Бойко 2024, с. 218].

Діджиталізація сучасного світу доводить, що саме цифрова компетентність стала невід'ємною частиною професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Європейська комісія (Joint Research Centre) у 2017 році розробила «Рамку цифрової компетентності вчителів (*DigCompEdu – Digital Competence Framework for Educators*)» [DigComp 2025]. Метою цього проєкту є опис цифрової компетентності вчителя, тобто як ефективно, творчо та відповідально використовувати цифрові технології у професійній діяльності, навчанні та розвитку учнів. *DigCompEdu* складається з шести ключових сфер: професійна взаємодія, робота з цифровими ресурсами, викладання та навчання, оцінювання, підтримка учнів (Таблиця 2.1 [DigComp 2025].)

Таблиця 1. 2

Опис значення ключових сфер «Рамки цифрової компетентності вчителів»

Ключові сфери	Опис значення
Professional Engagement / Професійна взаємодія	використання цифрових технологій для спілкування, співпраці та професійного розвитку
Digital Resources / Цифрові ресурси	пошук, створення, адаптація, оцінювання та спільне використання цифрових матеріалів
Teaching and Learning / Навчання і викладання	використання цифрових технологій у плануванні, реалізації та оцінюванні навчального процесу
Assessment / Оцінювання	використання цифрових інструментів для формувального й підсумкового оцінювання, зворотного зв'язку
Empowering Learners / Підтримка учнів	використання технологій для індивідуалізації, залучення та підтримки автономії учнів
Facilitating Learners' Digital Competence / Формування цифрової компетентності учнів	допомога студентам у розвитку їхньої цифрової грамотності, критичного мислення, етичного й безпечного використання технологій

Рамка цифрової компетентності вчителів укладена відповідно до 6 рівнів (від базового до експертного): A1 – *Newcomer* (початковий, базове ознайомлення з цифровими інструментами); A2 – *Explorer* (експериментує з цифровими ресурсами); B1 – *Integrator* (інтегрує технології в окремі аспекти навчання); B2 – *Expert* (використовує технології системно та ефективно); C1 – *Leader* (допомагає колегам, впроваджує цифрові інновації); C2 – *Pioneer* (розробляє нові підходи, ділиться найкращими практиками) [DigComp 2025]. У практичному значенні рамка використовується для самооцінювання цифрових компетентностей вчителів; основа для розробки програм підвищення кваліфікації вчителів у ЄС та Україні; є важливою частиною

підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті цифрової трансформації освіти.

Українські дослідники (В. Биков, О. Овчарук, С. Толочко) підкреслюють, що цифрова компетентність є не лише технічними навичками, а й здатністю критично оцінювати цифрові ресурси, забезпечувати безпечне та відповідальне використання ІКТ, інтегрувати їх у навчання (НУШ) [Нова українська школа 2025]. Рамка DigCompEdu базується на модельному підході, що включає 22 підкомпетентності у шести сферах, аналіз яких дає змогу учителю планувати розвиток та здійснювати самооцінювання (наприклад, через SELFIE). Професійна компетентність в учителя англійської мови охоплює багато аспектів, а саме: глибокі знання з лінгвістики, міжкультурної комунікації; оптимальне володіння методиками: CLIL, інтерактивне навчання, мультимедійний LMS; комунікативну компетентність та міжкультурну чутливість; цифрові навички: створення онлайн контенту, ведення дистанційних уроків; рефлексію: аналіз власного уроку і результатів учнів для подальшого розвитку.

Таким чином, цифрова грамотність не розглядається як окремий елемент, а є інтегрованою складовою педагогічної майстерності, дозволяючи гнучко адаптувати методи до онлайн- і офлайн-середовищ. Професійна іншомовна компетентність вчителя англійської мови у дослідженні представлена, як багатоаспектна система, що об’єднує когнітивні, діяльнісні, мотиваційні, рефлексивні та цифрові компоненти. Класифікація охоплює різні аспекти (предметні, методичні, соціальні), а цифрова компетентність за моделлю *DigCompEdu* доказово інтегрується у професійний образ сучасного освітянина.

1.2 Сучасні вимоги до професійної іншомовної компетентності вчителя іноземної мови в умовах цифрової трансформації освіти

У межах сучасної цифровізаційної моделі освіти інформаційно-цифрова компетентність вчителя іноземної мови стає ключовою складовою професіоналізму. Вона передбачає впевнене, критичне і відповідальне використання ІСТ-технологій у навчанні, пошуку й створенні інформації, цифровому спілкуванні та розв'язанні навчально-пізнавальних завдань. В Україні Національний стандарт базової середньої освіти та Професійний стандарт учителя закріплюють цифрову компетентність як одну з базових професійних: вчитель повинен орієнтуватися в інформаційному просторі, шукати й критично оцінювати інформацію, створювати та використовувати цифрові освітні ресурси, а також застосовувати технології безпечного й персоналізованого навчання.

У сучасних умовах цифрової трансформації освіти професійна іншомовна компетентність учителя іноземної мови набуває нових змістових акцентів і функцій. Вона розглядається не лише як здатність ефективно володіти іноземною мовою на високому рівні, але й як уміння інтегрувати цифрові інструменти у навчальний процес для розвитку комунікативних умінь учнів. Учитель має не просто користуватися цифровими платформами, а усвідомлено добирати засоби для реалізації дидактичних цілей, створювати інтерактивне мовне середовище, підтримувати мотивацію й автономію учнів. Важливою складовою компетентності стає готовність до постійного оновлення знань, самонавчання і критичного осмислення цифрового контенту.

Вимоги до сучасного вчителя іноземної мови також передбачають розвиток цифрової грамотності, уміння здійснювати міжкультурну комунікацію в онлайн-просторі, адаптувати навчальні матеріали до потреб різних учнів і форм дистанційної чи змішаної освіти. Учитель має вміти

проектувати навчальний процес у цифровому середовищі відповідно до принципів академічної доброчесності, безпеки та етики спілкування. Таким чином, професійна іншомовна компетентність у цифрову епоху постає як комплексна інтеграція мовних, педагогічних і цифрових умінь, що забезпечують успішну професійну діяльність і готовність учителя до змін в освітньому просторі.

Європейська рамка *DigCompEdu* окреслює 22 підкомпетентності у 6 ключових сферах: професійна залученість, робота з цифровими ресурсами, навчання й викладання, оцінювання, підтримка учнів і розвиток їхньої цифрової компетентності. Водночас, національні рамки, такі як *Digi.kompP* (Австрія) чи іспанська *Spanish Framework* (INTEF), передбачають шість рівнів від A1 до C2 і нерідко вбудовуються у державні вимоги сертифікації й акредитації.

Для вчителів іноземної мови ці рамки означають не просто знання ІКТ, але здатність адаптувати цифровий контент до предметних цілей, забезпечувати навчання з урахуванням індивідуальних потреб учнів і підтримувати атмосферу різноманітності й інклюзії.

За дослідженнями 2022 року (Evangeline Priscilla, V. Konobeiev [Priscilla 2022]), професійні компетентності вчителя іноземної мови поділяються на: культурно-фасилітативні (*cultural facilitator*); мовні (*master the language of instruction*); планування та організація уроку; навчання та оцінювання учнів; врахування різноманітності учнів; підтримка любові до навчання, участь у командній роботі, професійний розвиток; цільова цифрова компетентність: «*mobilize digital technologies*»; діяти відповідно до етичних принципів професії. Це підкреслює, що цифрова компетентність має бути інтегрованою (не ізольованою), а саме включеною в усі аспекти фахової іншомовної діяльності.

Дослідження серед вчителів іспанських офіційних мовних шкіл (*Andalusia*) виявили що значна кількість вчителів іноземної мови мають середній рівень цифрової компетентності, вчителі не задоволені своїм рівнем

цифрової методичної підготовки; наявна недостатня підготовка до викладання у змішаному та дистанційному форматі; відсутність гнучких професійних програм адаптації під цифрові моделі [Мізюк 2023]. Подібні виклики, а саме не висока цифрова підготовка та нестача методичної підтримки, можемо також зазначити подібну ситуацію і в України: вчителі часто мають базовий рівень освоєння ІКТ, але потребують наставництва й індивідуальної підтримки [Черненко 2019].

Узагальнені вимоги до сучасного вчителя іноземної мови охоплюють низку професійних, мовних, методичних і особистісних характеристик, які забезпечують ефективність його педагогічної діяльності, а саме рівень іншомовної комунікативної компетентності, педагогічна майстерність, цифрова компетентність, готовність до постійного професійного розвитку.

Передусім учитель має володіти високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності, що включає лінгвістичну, соціокультурну, дискурсивну та стратегічну складові. Він повинен не лише добре знати мову, але й уміти навчати її відповідно до сучасних методик, поєднуючи традиційні та інноваційні підходи.

Крім мовної підготовки, важливою є педагогічна майстерність, здатність організовувати навчальний процес з урахуванням вікових, психологічних та індивідуальних особливостей учнів. Учитель має вміти мотивувати до вивчення мови, створювати доброзичливу атмосферу спілкування, сприяти розвитку критичного мислення та міжкультурної компетентності. Серед ключових вимог сьогодення – цифрова компетентність, тобто уміння ефективно використовувати цифрові технології для планування, організації, оцінювання та підтримки навчального процесу. Учитель повинен орієнтуватися у сучасних онлайн-платформах, ресурсах і програмах, дотримуючись етичних норм та академічної доброчесності. Не менш важливою є готовність до постійного професійного саморозвитку, участі в освітніх інноваціях, обміну досвідом і самоосвіти. В рамках нашого дослідження, сучасний учитель іноземної мови розглядається як

компетентний, креативний, гнучкий фахівець, здатний адаптуватися до змін у суспільстві та спрямовувати учнів на успішне опанування іншомовного спілкування у глобалізованому світі.

Такий підхід узагальнення вимог до сучасного вчителя іноземної мови дає підстави конкретизації та ідентифікації рівнів сформованості складових цієї підготовки через комплекс компетентностей: мовна (предметна) компетентність (володіння англійською на рівні CEFR не нижче B2–C1, з міжкультурною орієнтацією (*Cambridge Teaching Framework* [Cambridge Teaching Framework 2025]); цифрова компетентність (відповідно до *DigCompEdu* [DigComp 2025]; включає вміння планування, створення ресурсів, оцінювання та підтримку розвитку учнів); інноваційно-методична компетентність (використання інтерактивних, адаптивних технологій, гейміфікації, *blended/blended/collaborative learning*); психолого-педагогічна та соціальна компетентність (адаптація до різноманітності учнів, інклюзивне навчання та підтримка учнів); самоосвітня рефлексивна компетентність (участь у професійній спільноті, вебінарах, самоосвітніх проєктах, аналіз уроків і цифровий розвиток як безперервний процес).

Таким чином, сучасні вимоги до професійної компетентності вчителя іноземної мови в умовах цифрової освіти охоплюють не лише володіння мовою та методикою, але й сформовану цифрову грамотність, здатність адаптувати викладання під цифрову реальність, забезпечувати персоналізоване і інклюзивне навчання. *DigCompEdu, Cambridge Framework*, національні стандарти та дослідження педагогічної практики вказують, що ці компетентності мають бути інтегровані у безперервний професійний розвиток вчителя.

1.3 Вітчизняний та зарубіжний досвід цифрової підготовки вчителів іноземних мов

Вітчизняний досвід організації та забезпечення цифрової підготовки вчителів іноземної мови доцільно розглянути через досвід роботи різних освітніх закладів, через особливості використання цифрових інструментів, які активно створюють умови для професійного становлення фахівців з іншомовної освіти.

У більшості педагогічних університетів створено електронні освітні середовища, які поєднують традиційне та дистанційне навчання.

Наприклад, у Київському національному лінгвістичному університеті та Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова використовується змішане навчання на базі платформ Moodle, Google Classroom і Microsoft Teams, що дозволяє реалізовувати інтерактивні заняття, онлайн-тестування, відеоконференції та роботу з цифровими матеріалами [Національний педагогічний університет 2025].

Дрогобицький ДПУ демонструє досвід успішної інтеграції методів *blended-learning, flipped classroom, edutainment, digitized projects* у лінгвометодичну підготовку фахівців з іноземної мови (Хомишак (2022) [Дрогобицький державний педагогічний університет 2025]. Доведено ефективність таких цифрових підходів у розвитку методичної компетентності майбутніх вчителів [Khomyshak 2022, p. 38-55]. У Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди запроваджено проєктно-дослідницький підхід із використанням цифрових інструментів для створення мультимедійних навчальних продуктів [Харківський національний 2025]. У Запорізькому національному університеті активно впроваджуються методики CLIL і *microlearning*: студенти створюють англомовні відеоуроки, веб-квести та інтерактивні вправи з використанням ресурсів *Canva, Genially, LearningApps*

[Запорізький національний університет 2025]. У Львівському національному університеті імені Івана Франка [Львівський національний університет 2025] та Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка значну увагу приділяють розвитку цифрової грамотності та формуванню електронного портфоліо студента [Сумський державний університет 2025]. У багатьох університетах (зокрема, в Уманському державному педагогічному університеті, Полтавському державному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка) упроваджено курси з цифрової педагогіки, що допомагають майбутнім учителям опановувати інструменти для створення інтерактивних уроків і онлайн-завдань [Полтавський національний педагогічний університет 2025]. Таким чином, методика цифрового навчання у педагогічних закладах освіти України розвивається у напрямі інтеграції технологій у професійну підготовку, формування цифрової, методичної та іншомовної компетентностей студентів, забезпечуючи їх готовність до роботи в умовах цифрової школи.

Т. Вакалюк та співавтори реалізували експеримент із використанням ігрових симуляторів у підготовці вчителів іноземних мов. Автори зазначають мотиваційні, когнітивні, діяльнісні, рефлексивні компоненти цифрової компетентності та доводять, що симулятори стимулюють більш високий рівень цифрової підготовки в експериментальній групі [Вакалюк 2018] Також, формування лінгодидактичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови здійснюється через використання презентацій, хмарних сервісів, блогів, веб-квестів, е-портфоліо [Вакалюк 2018]. Результати показали значне зростання рівня педагогічної майстерності за умови інтеграції цифрових інструментів [Vakaliuk 2021].

Мелітопольський педагогічний університет впроваджує *action-research* щодо розвитку інформаційної грамотності й цифрових навичок у студентів-педагогів. Використовуючи методи інтеграції ІСТ у дисципліни «Методика викладання іноземної мови», вони підтвердили значну ефективність методичного інтегрування [Konovalenko 2020].

Два великих проєкти знайшли своє активне впровадження в різних освітніх закладах в рамках підготовки вчителів іноземної мови (*DigiFLEd* та *MultiEd*). Проєкт *DigiFLEd* (ERASMUS+), який реалізується партнерами з України, Фінляндії, Ірландії, Греції та інших країн, спрямований на модернізацію та цифровізацію 24 програм іноземної мови у вітчизняних університетах. Проєкт включає розробку навчально-методичних модулів, цифрову трансформацію освітніх практик і підвищення цифрових компетентностей викладачів [Modernisation 2025].

Проєкт MultiEd охопив розроблення нових курсів CLIL, оновлення бакалаврських та магістерських програм, а також створення платформи для постійного професійного розвитку вчителів іноземних мов. Він підтримує інтеграцію нових методів, мультикультурну освіту й інтернаціоналізацію навчання в Україні. Щодо міжнародного досвіду, то дослідження серед викладачів *Modern Foreign Language* (MFL) у Великій Британії виявило інтерес до CALL-технологій, але також і розрив між очікуваннями та практикою їхнього впровадження. Вчителі відзначали проблему дефіциту методичної підтримки та навичок, що стримували ефективне застосування цифрових інструментів у класі [Louise 2010].

Проєкт *eTwinning*, реалізований у рамках Erasmus+, встановлює онлайн-співпрацю між школами ЄС через Web 2.0 інструменти, сприяючи міжкультурній комунікації та розвитку цифрових компетентностей у вчителів і учнів. Ця модель показала ефективність у формуванні ІСТ-навичок через спільні проєкти на іноземній мові. У США вчитель Акш Патель (Texas) через некомерційну платформу Happy World Foundation використовував відеодзвінки, щоб об’єднати студентів із носіями мови з понад 150 країн. Це формувало автентичний мовний досвід, мотивацію й цифрові навички у вчителя та учнів [Patel 2022]. Узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду представлено у Таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Узагальнений досвід вітчизняної та міжнародної системи цифрової підготовки вчителя іноземної мови

Аспект цифрової підготовки	**Вітчизняний досвід**	**Зарубіжний досвід**
Цифрові методики	*blended-learning,* ігрові симулятори, *web-quests*	*CALL, eTwinning,* відеочати
Масштаб впровадження	великі проєкти ERASMUS+, національні ініціативи	прагматичні моделі у класах, міжнародна співпраця
Оцінка ефективності	експериментальні та практичні дослідження (ДПУ, ХНПУ тощо)	емпіричні дослідження (UK, США, ЄС)
Модель підтримки	платформи DigiFLEd, MultiEd, EdCamp Ukraine	онлайн-спільноти, міжнародні платформи

Аналіз міжнародних практик засвідчує, що у світі сформувався широкий спектр цифрових підходів до підготовки вчителів іноземних мов, які охоплюють як інструменти синхронної та асинхронної комунікації (відеоспілкування, онлайн-конференції, віртуальні класи), так і різноманітні моделі інтерактивного, проєктного, змішаного та дистанційного навчання. У межах цих практик значна увага приділяється розвитку цифрової педагогічної компетентності, критичного мислення, вмінню створювати електронні ресурси, а також формуванню професійної рефлексії та автономії педагога. Європейські освітні програми, зокрема ініціативи на основі рамок DigCompEdu, демонструють системність і цілісність у підходах до цифрової підготовки майбутніх учителів, акцентуючи на інтеграції технологічних і методичних знань у практику мовного викладання.

Водночас український досвід цифрової трансформації педагогічної освіти характеризується активним використанням можливостей програм

міжнародної співпраці, участю у спільних європейських освітніх проєктах (Erasmus+, eTwinning), а також динамічним розвитком цифрової гейміфікації, змішаного навчання та електронного освітнього середовища. Багато університетів упроваджують власні цифрові курси з методики навчання іноземних мов, орієнтовані на формування компетентностей у сфері створення, адаптації та застосування мультимедійних навчальних ресурсів. Важливо, що українська практика ґрунтується на поєднанні сучасних технологічних рішень із традиціями методичної школи, що забезпечує поступове і водночас гнучке впровадження цифрових інновацій у професійну підготовку майбутніх учителів.

Таким чином, порівняльний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду дозволяє виокремити сильні сторони кожної моделі, а саме системність і технологічну інтеграцію міжнародних підходів, практичну орієнтованість та адаптивність української педагогічної системи. Узагальнення цих напрацювань створює підґрунтя для розроблення власної моделі цифрової підготовки вчителів англійської мови, яка буде представлена у практичній частині дослідження.

РОЗДІЛ 2
ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1 Концепція використання інноваційного підходу до професійної підготовки вчителя англійської мови

У розділі науково обґрунтовано та визначено концепцію професійної підготовки вчителя іноземної мови в системі інновацій; з'ясовано складники моделі підготовки вчителя іноземної мови до інноваційної професійно-педагогічної діяльності; визначено рівні готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної професійної іншомовної діяльності; обґрунтовано зміст підготовки вчителя іноземної мови в системі інноваційної освіти.

Аналіз сучасного стану підготовки вчителя іноземної мови у вітчизняній та зарубіжній системі освіти (Розділ 1) довів актуальність і необхідність забезпечення системи підготовки вчителя іноземної мови у режимі інновацій. Всебічний розвиток професійної підготовки вчителів іноземної мови є ключовим аспектом у підтримці всебічного формування та самовдосконалення вчителів у режимі інновацій. Ця ідея відображає потребу в створенні системи, що не тільки надає базові знання та навички, але й стимулює вчителів іноземної мови до професійного зростання, формування нових компетентностей, саморозвитку та самоосвіти.

У дослідженні розглядаємо поняття «концепція» (від лат. *conceptio* – осягати, сприймати) як всебічну теоретичну схему, що включає вихідні положення, ключові переконання, універсальні закони, ідеалізовані схеми (моделі, об'єкти); як систему поглядів на певне явище; як спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, основоположна ідея теорії, загальний її задум.

Нормативно-правовою і змістовною основою для формулювання Концепції підготовки вчителя іноземної мови в системі цифрової освіти до професійно-педагогічної діяльності є такі закони, положення та правові документи: Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Закон «Про національну програму інформатизації» (2023), Стратегія розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року (2019), Концепція розвитку освіти до 2025 року, «Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні» (2018), Проєкт «Шкільний вчитель нового покоління» (2022), «Концепція популяризації України у світі та просування інтересів України у світовому інформаційному просторі» (2016), Концепція «Нової української школи» (2016). Міжнародним підґрунтям концепції підготовки вчителя іноземної мови в системі цифрової освіти є рекомендації ЮНЕСКО та Міжнародної організації праці (МОП), «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2003), Рекомендації Європейської асоціації вчителів іноземних мов (*European Association for Language Testing and Assessment, EALTA*) (1992), Стратегія «Освіта 2030» та інші.

У сучасних умовах професійної іншомовної освіти система підготовки вчителів іноземної мови тільки формується, і це зумовлено не тільки тим, що немає стандартів підготовки, автономністю навчальних закладів, а й потребою освіти у використанні оптимальних сучасних підходів і методик підготовки вчителів іноземної мови в системі неперервності до професійно-педагогічної іншомовної діяльності. Тому важливо розуміти, що ця система є постійно змінюваною / динамічною та піддається вдосконаленню за багатьма аспектами. Всебічний розвиток учителів іноземної мови відіграє важливу роль у забезпеченні якісної та ефективної освіти: готовність до адаптації стосовно різних потреб учнів / студентів; використання інноваційних підходів до навчання; розвиток міжкультурної компетентності; стимулювання професійного зростання; підвищення якості навчання тощо.

Саме такі аспекти наповнюють зміст готовності вчителя іноземної мови до інноваційної професійно-педагогічної діяльності.

Концепція інноваційного підходу до професійної підготовки вчителя іноземної мови ґрунтується на необхідності переосмислення традиційних педагогічних парадигм і створення нової моделі навчання, орієнтованої на розвиток гнучких компетентностей, креативності, критичного мислення та цифрової грамотності майбутнього педагога. Її основою є синергія професійно-комунікативної, методичної, соціокультурної та цифрової складових, які забезпечують здатність учителя ефективно діяти в умовах глобалізованого освітнього простору.

Розглянемо детально всі складові концепції: методологічні засади; цільовий компонент; змістовно-технологічний компонент; організаційний компонент; оцінювальний компонент (Схема 2.1).

Схема 2.1.

Складові концепції інноваційного підходу до професійної підготовки вчителя іноземної мови (створено автором)



Провідна ідея концепції підготовки вчителя іноземної мови в системі інноваційної освіти до професійно-педагогічної діяльності враховує сучасні вимоги до кваліфікації вчителя іноземної мови і передбачає перелік ідей та умов втілення. Розглянемо детально опис складових концепції інноваційного підходу до професійної підготовки вчителя іноземної мови:

1. *Методологічні засади*. Інноваційний підхід спирається на компетентнісну, акмеологічну, синергетичну та аксіологічну парадигми сучасної педагогіки. Він розглядає майбутнього вчителя не лише як носія знань, а як організатора іншомовного спілкування, фасилітатора навчального процесу та ініціатора міжкультурної взаємодії. Ключовими *методологічними принципами* концепції є: інтегративність (поєднання мовної, методичної, цифрової та культурної підготовки); інтерактивність (створення середовища співпраці, комунікації, критичного мислення); індивідуалізація (побудова персональної освітньої траєкторії); інноваційність (використання сучасних педагогічних технологій, цифрових ресурсів, штучного інтелекту); рефлексивність (аналіз власного професійного зростання).

2. *Цільовий компонент*. Метою концепції є формування інноваційно-орієнтованої професійної особистості вчителя іноземної мови, здатного до творчого використання педагогічних технологій, адаптації до змін освітнього середовища та розроблення власних навчальних стратегій. Основні завдання: розвиток готовності до постійного оновлення знань і самонавчання; опанування цифрових інструментів та інноваційних методик викладання; формування культури педагогічної інноваційності.

3. *Змістово-технологічний компонент*. Реалізація концепції передбачає впровадження: інтегрованих курсів типу «Digital Pedagogy for Language Teachers», «CLIL Methodology and Technology Integration»; змішаного та проєктного навчання; гейміфікації, віртуальних симуляцій уроків, використання AI-платформ (наприклад, ChatGPT, Duolingo for Teachers, Quizlet AI); створення електронного портфоліо та системи мікрокваліфікацій.

Особлива увага приділяється розвитку інноваційного мислення, умінню прогнозувати педагогічні результати, створювати й апробовувати власні дидактичні продукти.

4. *Організаційний компонент*. Підготовка здійснюється в умовах інноваційного освітнього середовища, що включає: цифрові платформи університету (Moodle, Microsoft Teams, Google Classroom); хмарні сервіси для спільної діяльності (Canva, Miro, Padlet); міжуніверситетські та міжнародні освітні проєкти (Erasmus+, eTwinning, TESOL Collaboration). Викладач виступає фасилітатором, наставником і модератором процесу, а студенти стають активними учасниками навчального середовища.

5. *Оцінювальний компонент*. Результатом реалізації концепції є сформована інноваційна компетентність учителя іноземної мови, що проявляється у таких показниках: готовність до використання цифрових і педагогічних інновацій; здатність створювати та впроваджувати авторські методичні продукти; володіння сучасними формами змішаного, дистанційного та CLIL-навчання; розвинене критичне, креативне й рефлексивне мислення.

Оцінювання здійснюється за допомогою цифрового портфоліо, публічних демонстрацій (*eduprojects*), *peer-review* та самооцінювання.

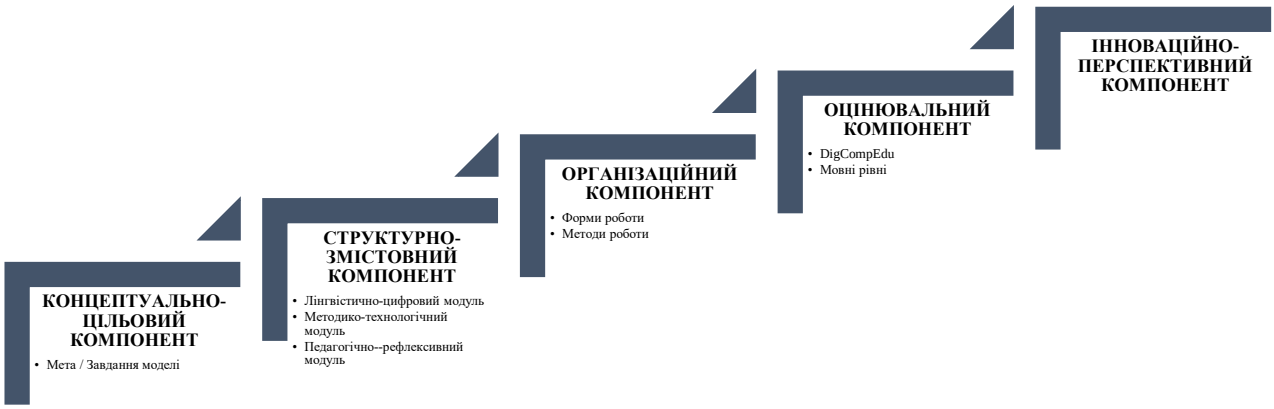
Таким чином, концепція використання інноваційного підходу у професійній підготовці вчителя іноземної мови є стратегічним напрямом модернізації педагогічної освіти і потребує розробку моделі професійної підготовки вчителя іноземної мови. Вона забезпечує формування сучасного педагога, який поєднує глибоку лінгвометодичну компетентність з інноваційним стилем мислення, цифровою культурою та здатністю до безперервного професійного розвитку в умовах глобальної цифрової трансформації освіти.

2.2 Модель професійної підготовки вчителя англійської мови у системі інновацій

Сучасна модель цифрової підготовки майбутніх учителів англійської мови ґрунтується на інтеграції педагогічних, лінгводидактичних і цифрових компонентів у єдину систему, що сприяє формуванню професійної іншомовної компетентності вчителя нового покоління. Її побудову доцільно здійснювати з урахуванням положень Європейської рамки цифрової компетентності педагогів (DigCompEdu), принципів CLIL-методології, практико-орієнтованого навчання та гнучкого освітнього дизайну (Схема 2.2).

Схема 2.2

Компоненти моделі професійної підготовки вчителя англійської мови у системі інновацій (створено автором)



Розглянемо мету і завдання кожного компонента моделі професійної підготовки вчителя андійської мови у системі інновацій:

1. *Концептуально-цільовий компонент.*

Мета моделі: формування цифрово-комунікативної компетентності майбутнього вчителя англійської мови, який здатен ефективно застосовувати ІКТ для навчання, оцінювання та міжкультурної взаємодії.

Основні *завдання моделі*: інтеграція цифрових інструментів у методику викладання англійської мови; розвиток навичок онлайн-педагогіки та цифрової етики; формування готовності до інновацій та самоосвіти в цифровому середовищі.

2. *Структурно-змістовий компонент*. Зміст підготовки охоплює три взаємопов'язані модулі:

а) Лінгвістично-цифровий модуль: поєднання мовної практики з освоєнням цифрових платформ (Canva, Padlet, Wordwall, ChatGPT, Quizizz, LearningApps) для створення навчального контенту.

б) Методико-технологічний модуль: формування навичок проєктування змішаних курсів, використання LMS (Moodle, Google Classroom) і цифрового оцінювання (Edmodo, Testportal, Mentimeter).

в) Педагогічно-рефлексивний модуль: розвиток умінь критичного аналізу цифрових ресурсів, рефлексії професійного зростання, ведення електронного портфоліо.

3. *Організаційний компонент*. Процес реалізації моделі базується на принципах змішаного навчання, інтерактивності, колаборації та персоналізації освітньої траєкторії.

Форми роботи: онлайн-воркшопи, віртуальні стажування, симуляції уроків у VR/AR-середовищах, створення подкастів і відеопроєктів.

Методи: проєктний, кейсовий, гейміфікація, «перевернутий клас».

4. *Оцінювальний компонент*. Очікувані результати: сформована цифрова педагогічна компетентність відповідно до рівнів A2 – C2 DigCompEdu; готовність до інтеграції ІКТ у мовну освіту; уміння створювати мультимодальні навчальні продукти англійською мовою; розвиток креативності, автономії та міжкультурної свідомості.

Оцінювання результатів здійснюється за допомогою електронного портфоліо, цифрових бейджів, самооцінювання та зовнішнього моніторингу.

5. *Інноваційно-перспективний компонент*. Передбачає подальший розвиток цифрової підготовки через: створення мережевих спільнот

практиків (наприклад, English Teachers Hub, eTwinning, TESOL Ukraine); використання штучного інтелекту для персоналізації навчання та оцінювання; упровадження мікрокваліфікацій з цифрової педагогіки.

Отже, запропонована модель відображає сучасну тенденцію переходу від традиційного викладання англійської мови до цифрової педагогіки, що забезпечує поєднання технологічної грамотності, методичної компетентності та професійної креативності. Її реалізація сприятиме підготовці вчителя, здатного ефективно діяти в умовах глобальної цифрової трансформації освіти. Особливого розгляду потребує опис готовності вчителя англійської мови до інноваційної професійної діяльності.

2.3 Готовність майбутнього вчителя англійської мови до інноваційної професійної діяльності

Цифрові технології пронизують усі сфери життя, включно з освітою, роль учителя іноземної мови зазнає суттєвих змін. Учитель іноземної мови сьогодні – це не лише мовна особистість, яка формує іншомовну комунікативну компетентність здобувачів освіти, але й провідник у цифровий освітній простір, здатний інтегрувати технології у навчальний процес, створювати інноваційне освітнє середовище та сприяти розвитку цифрової грамотності учнів. Щоб відповідати викликам часу, учитель іноземної мови має бути не лише висококваліфікованим фахівцем, а й педагогом, готовим до постійного цифрового саморозвитку, самоосвіти та впровадження інноваційних підходів у професійну діяльність.

Однією з ключових умов ефективної підготовки сучасного вчителя іноземної мови є формування готовності до інноваційної цифрової педагогічної діяльності. Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту» та Концепція «Нової української школи» визначають цифрову

компетентність як невід'ємну складову професійного портрета сучасного педагога.

Формування цифрової готовності вчителя іноземної мови – це динамічний і безперервний процес, що охоплює всі етапи професійного становлення: від навчання у закладі вищої освіти до постійного підвищення кваліфікації, участі у тренінгах, онлайн-курсах, вебінарах, професійних спільнотах і міжнародних програмах академічної мобільності.

Система інноваційно-цифрової підготовки вчителя іноземної мови включає: формальну освіту (освітні програми університетів із компонентом цифрової грамотності); неформальну освіту (курси підвищення кваліфікації, цифрові тренінги, сертифікаційні програми); інформальне навчання (самоосвіта, участь у професійних мережах, освоєння нових технологій самостійно) [Змішане навчання 2023, с. 14-35].

Формування готовності до інноваційної цифрової діяльності передбачає не лише оволодіння технічними навичками, але й розвиток критичного мислення, уміння обирати ефективні цифрові інструменти для навчання, здійснювати педагогічну взаємодію в онлайн-середовищі та дотримуватися етичних норм цифрової поведінки. Інноваційна цифрова підготовка вчителя іноземної мови є стратегічним напрямом модернізації професійної освіти, що забезпечує конкурентоспроможність майбутнього педагога, його готовність до творчої, інтерактивної та технологічно обґрунтованої професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти [Каніболоцька 2023, с.887].

У сучасному освітньому іншомовному просторі цифрова трансформація є одним із ключових чинників підвищення якості іншомовної освіти, а саме підготовка сучасного вчителя іноземної мови. Вона передбачає не лише технічне оснащення навчального процесу, але й готовність учителя іноземної мови до усвідомленого, педагогічно доцільного та безпечного використання цифрових технологій. Цифрова компетентність педагога визначається як інтегративна характеристика, що охоплює знання, уміння,

ставлення та досвід, необхідні для ефективного застосування цифрових засобів у професійній діяльності, спілкуванні та саморозвитку. Для вчителя іноземної мови цифрова компетентність має особливе значення, оскільки інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) створюють безпрецедентні можливості для розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів, формування міжкультурної взаємодії, індивідуалізації навчання, використання автентичних ресурсів і створення навчального контенту.

Європейська Рамка цифрової компетентності педагогів (*DigCompEdu*), розроблена Об'єднаним дослідницьким центром Європейської Комісії, пропонує системний підхід до визначення рівнів і напрямів цифрової компетентності вчителя, яка складається з шести ключових сфер, що було представлено у розділі 1: *Professional Engagement* (Професійна взаємодія) – використання цифрових технологій для спілкування, співпраці та професійного розвитку; 2. *Digital Resources* (Цифрові ресурси) – добір, створення, адаптація та обмін навчальними цифровими матеріалами; 3. *Teaching and Learning* (Навчання і викладання) – інтеграція цифрових інструментів у навчальні стратегії, підтримка активного й самостійного навчання учнів; 4. *Assessment* (Оцінювання) – використання цифрових засобів для моніторингу навчальних досягнень, надання зворотного зв'язку та аналітики навчального процесу; 5. *Empowering Learners* (Підтримка учнів) – застосування технологій для індивідуалізації, інклюзії та розвитку автономії учнів; 6. *Facilitating Learners' Digital Competence* (Розвиток цифрової компетентності учнів) – сприяння формуванню цифрової грамотності, критичного мислення та етичного використання цифрових технологій [DigComp 2025]. Кожна сфера містить опис конкретних компетентностей, які оцінюються за шестирівневою шкалою: *Newcomer* (A1), *Explorer* (A2), *Integrator* (B1), *Expert* (B2), *Leader* (C1), *Pioneer* (C2).

В системі нашого дослідження готовність учителя іноземної мови до використання цифрових технологій розглядається як інтегративна характеристика, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний,

операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти. *Мотиваційно-ціннісний компонент* виявляється у позитивному ставленні до цифровізації освіти, усвідомленні її значення для підвищення якості викладання іноземної мови, готовності до змін і постійного самонавчання. *Когнітивний компонент* передбачає знання про цифрові ресурси, платформи, додатки (Canva, Kahoot, Quizlet, Padlet, Google Classroom, LearningApps тощо), а також методику їх педагогічно обґрунтованого використання. *Операційно-діяльнісний компонент* відображає практичні уміння інтегрувати цифрові інструменти у навчальні заняття, створювати інтерактивні завдання, проводити онлайн-уроки, оцінювати прогрес учнів за допомогою цифрових аналітичних систем. *Рефлексивний компонент* характеризує здатність до самооцінювання власного рівня цифрової компетентності, визначення напрямів подальшого професійного розвитку.

У межах DigCompEdu ці компоненти охоплюють переважно сфери *Digital Resources, Teaching and Learning* та *Assessment*, які безпосередньо впливають на якість організації освітнього процесу з іноземних мов.

Сучасний учитель іноземної мови має не лише володіти цифровими технологіями, а й постійно вдосконалювати власну цифрову грамотність. Готовність до цифрового саморозвитку визначається як прагнення і здатність педагога до безперервного підвищення власного рівня цифрової компетентності через самоосвіту, професійні спільноти, онлайн-курси, вебінари, участь у проєктах і практиках відкритої освіти. У контексті Рамки DigCompEdu це відповідає сферам *Professional Engagement* та *Facilitating Learners' Digital Competence*. Учитель, який володіє високим рівнем цифрової культури, не лише ефективно застосовує технології, але й виступає моделлю цифрового лідерства, здатною підтримувати розвиток цифрової грамотності учнів і колег. Розвиток готовності до власного цифрового зростання передбачає: здатність критично оцінювати нові цифрові інструменти й визначати їх педагогічну доцільність; уміння самостійно обирати траєкторію навчання у цифровому середовищі; готовність ділитися

досвідом у професійних мережевих спільнотах; етичне ставлення до використання інформаційних ресурсів і захисту персональних даних.

Отже, готовність учителя іноземної мови до використання цифрових технологій та до власного цифрового розвитку є ключовим показником його професійної компетентності в умовах цифрової трансформації освіти. Рамка DigCompEdu виступає ефективним інструментом для самооцінювання, моніторингу й планування професійного зростання педагогів, сприяючи формуванню інноваційно орієнтованого, гнучкого та саморефлексивного вчителя нового покоління. Для визначення готовності вчителя іноземної (англійської) мови визначимо критерії оцінювання (Таблиця 2.3)

Таблиця 2.3

Критерії оцінювання готовності до розвитку цифрової компетентності

Критерії	Показники / Опис	Рівень сформованості відповідно до DigCompEdu
Мотиваційно-ціннісний	позитивне ставлення до цифровізації, готовність до навчання, активність у професійних спільнотах	A1 – C2: від пасивного сприйняття до цифрового лідерства
Когнітивний	знання цифрових ресурсів, принципів онлайн-навчання, безпеки	A1-C2: від елементарного до стратегічного використання
Операційно-діяльнісний	уміння створювати, адаптувати, інтегрувати ресурси	A1 – C2: від користувача до інноватора
Рефлексивний	здатність аналізувати власну цифрову діяльність і планувати саморозвиток	A1 – C2: від зовнішньої оцінки до саморегуляції

Детальний опис кожного критерію за рівнями представлено у Додатку А. Представимо інтерпретацію результатів рівнів готовності вчителя до інноваційно-педагогічної діяльності (Таблиця 2. 4).

Таблиця 2.4

Рівні готовності вчителя іноземної мови до інноваційно-педагогічної професійної діяльності (інтерпретація результатів)

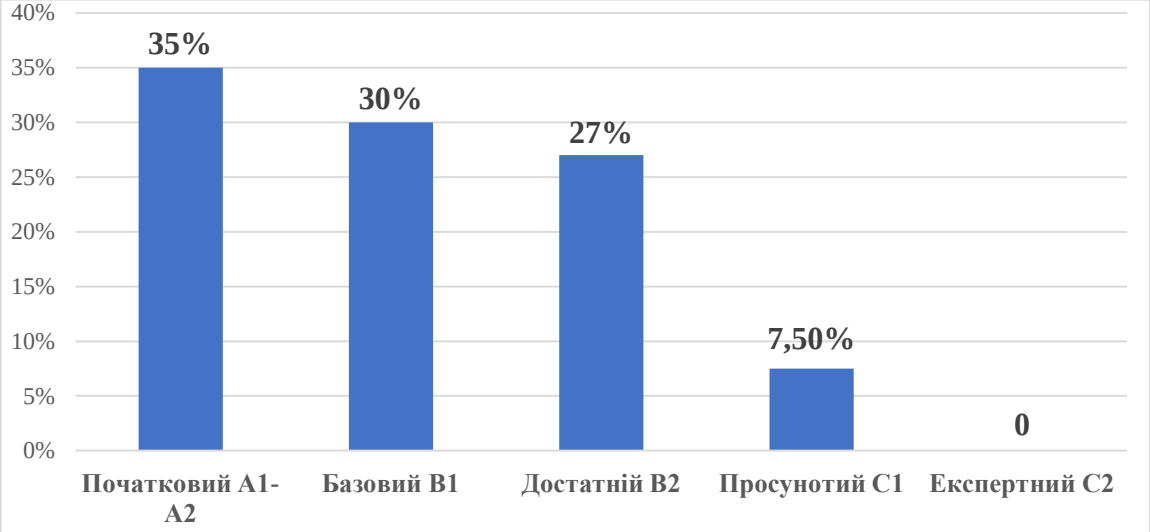
Рівень готовності	Рівень відповідно до DigCompEdu	Опис готовності вчителя іноземної мови
Початковий	A1 – Newcomer	Розуміє необхідність цифрових технологій, але має обмежений досвід використання.
	A2 – Explorer	Використовує базові інструменти, потребує методичної підтримки.
Базовий	B1 – Integrator	Активно впроваджує цифрові технології у навчання, здатен до самонавчання.
Достатній	B2 – Expert	Творчо використовує цифрові ресурси, інтегрує їх у всі етапи навчання.
Просунотий	C1 – Leader	Виступає цифровим наставником, поширює власний досвід серед колег.
Експертний	C2 – Pioneer	Розробляє інноваційні цифрові методики, ініціює освітні проєкти.

В рамках дослідження про інноваційні підходи до формування професійної компетентності вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти та формування цифрової компетентності вчителів англійської мови було проведено опитування понад 80 вчителів англійської мови м. Запоріжжя (Гімназія 11, 15, 65, 101, 103), м. Дніпро (Гімназія 10, 13, 19 ДМР, Ліцей №67 «Джерело», ПО Ліцей Сучасної освіти), м. Івано-Франківськ (Ліцей 5, Ліцей ім. Романа Шухевича). Всі вчителі англійської мови пройшли опитування, і за результатами опитування було визначено сучасний стан готовності

вчителя англійської мови до розвитку професійної компетентності в умовах цифрової освіти. Зміст тестів представлено у Додатку Б, зміст та форми опитування представлено у Додатку В. На Схемі 2.3 представлено результати опитування та визначення рівнів готовності вчителів англійської мови до інноваційно-педагогічної професійної діяльності.

Схема 2.3.

Рівні готовності вчителів англійської мови до інноваційно-педагогічної професійної діяльності (розроблено автором)



Констатуємо, що опитування понад 80 учителів англійської мови засвідчило наявність різнорівневої готовності до використання цифрових технологій у професійній діяльності. Розподіл респондентів за рівнями цифрової компетентності відповідно до рамки DigCompEdu є таким: Newcomer/Новачок (A1) – 10 % (8 осіб); Explorer/Дослідник (A2) – 25 % (20 осіб); Integrator/Інтегратор (B1) – 35 % (28 осіб); Expert/Експерт (B2) – 22,5 % (18 осіб); Leader/Лідер (C1) – 7,5 % (6 осіб); Pioneer/Піонер (C2) – 0 %.

Отримані дані свідчать, що більшість вчителів англійської мови (понад 57 %) перебувають на середніх рівнях (B1 – B2), що характеризуються впевненим використанням цифрових інструментів у навчальному процесі, здатністю адаптувати ресурси до потреб учнів і здійснювати базову цифрову взаємодію. Це свідчить про достатню готовність до інтеграції технологій у професійне середовище. Разом з тим, 35 % учителів продемонстрували

низький рівень цифрової компетентності (А1 – А2), що вказує на потребу у цільовому підвищенні кваліфікації, спрямованому на розвиток навичок пошуку, адаптації та критичного оцінювання цифрових ресурсів, а також формування цифрової педагогічної культури. Найменша кількість респондентів/ вчителів англійської мови (7,5 %) досягли рівня С1 (Лідер), який передбачає активне поширення інноваційних практик і наставництво для колег. Відсутність представників рівня С2 (Піонер) свідчить про те, що потенціал цифрової трансформації освітнього середовища ще не реалізований повною мірою.

Отже, можна зробити висновок, що загальний рівень готовності учителів іноземної мови до розвитку цифрової компетентності є достатнім, але потребує системного підсилення в напрямі цифрової педагогічної творчості, критичного мислення та самоосвіти. Доцільно впроваджувати цільові тренінги, курси та менторські програми, спрямовані на розвиток компетентностей рівнів С1 – С2 згідно з рамкою DigCompEdu. Саме в рамках нашого дослідження буде розроблено зміст моделі підвищення рівня сформованості іншомовної професійної компетентності в умовах цифрової освіти.

Аналіз наукових джерел і результатів дослідження дозволяє стверджувати, що готовність майбутнього вчителя англійської мови до інноваційної професійної діяльності є комплексним явищем, яке охоплює мотиваційно-ціннісну, когнітивну, операційно-діяльнісну та рефлексивну компоненти. Позитивне ставлення до цифровізації та активність у професійних спільнотах стимулюють формування мотиваційної готовності; знання цифрових ресурсів, принципів онлайн-навчання та безпеки забезпечують когнітивну компетентність; уміння створювати, адаптувати та інтегрувати навчальні матеріали формує операційно-діяльнісну готовність; а здатність аналізувати власну цифрову діяльність і планувати саморозвиток забезпечує рефлексивний аспект професійної підготовки.

Таким чином, формування готовності майбутнього вчителя англійської мови до інноваційної професійної діяльності вимагає інтегрованого підходу, який поєднує підвищення мотивації, розвиток цифрових компетентностей, практичних умінь та рефлексивних навичок, забезпечуючи ефективну підготовку педагогів до сучасних викликів освіти.

2.4 Зміст професійної іншомовної підготовки вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти

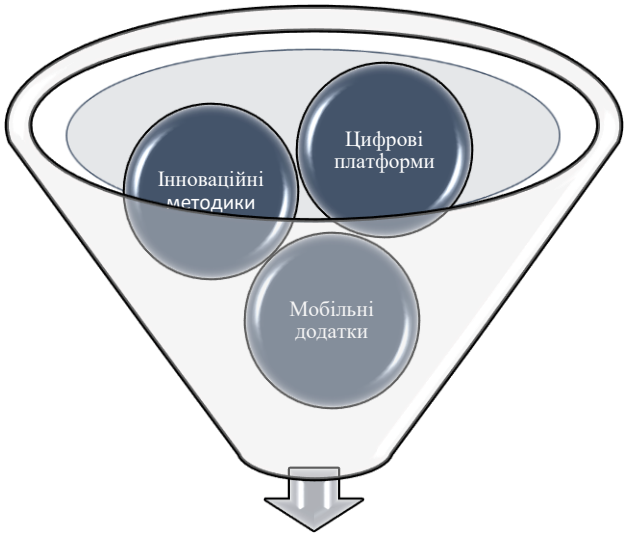
Цифрова трансформація сучасного суспільства суттєво змінила характер освітнього середовища, спричинивши появу нових вимог до професійної компетентності вчителя. Особливо це актуально для вчителів іноземних мов, які повинні не лише досконало володіти предметом, а й ефективно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) для організації навчального процесу, мотивації учнів, реалізації міжкультурного спілкування та саморозвитку.

Згідно з Рамкою цифрової компетентності DigCompEdu, інформаційно-комунікаційні технології повинні використовуватись вчителем не тільки як інструмент подання інформації, а як інтегрований засіб для навчання, оцінювання, взаємодії та підтримки індивідуальної траєкторії учня / студента [Redecker 2017]. ІКТ сприяють розвитку таких компонентів професійної компетентності вчителя іноземної мови (англійської), як: *когнітивний* – розширення знань і навичок щодо застосування цифрових інструментів; *методичний* – адаптація ІКТ до освітніх завдань, створення власних цифрових ресурсів; *рефлексивний* – використання аналітики навчання, аналіз результатів і поведінки учнів; *мотиваційно-ціннісний* – позитивне ставлення до інновацій, готовність до постійного цифрового розвитку. Застосування ІКТ створює умови для гнучкого навчання, сприяє розвитку

індивідуалізованих підходів, зміцнює співпрацю в освітньому середовищі. Розглянемо зміст іншомовної професійної підготовки вчителя іноземної мови – цифрові платформи та ресурси які активно допомагають вчителю англійської мови модифікувати процес формування іншомовної комунікативної компетентності учнів (Схема 2.4).

Схема 2.4.

Зміст професійної іншомовної підготовки вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти (розроблено автором)



Зміст професійної іншомовної підготовки вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти в рамках розробленої концепції та моделі професійної підготовки вчителя англійської мови у системі інновацій складається з двох основних компонентів:

1. Цифрові платформи та ресурси: дистанційне та змішане навчання (Moodle, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams тощо).

2. Інноваційні методики: CLIL, Blended Learning, Flipped Classroom, Edutainment, Microlearning тощо.

3. Мобільні додатки.

Детальний опис змісту, переваг і недоліків кожної складової змісту професійної підготовки вчителів іноземної мови буде розглянуто у наступному підрозділі.

2.4.1 Цифрові платформи та ресурси

Сучасні платформи забезпечують різноманітні інструменти для формування професійних компетентностей. Найбільш поширеними серед них є: *Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams* (платформи для управління курсами, забезпечення зворотного зв'язку, організації асинхронного й синхронного навчання); *Zoom, Google Meet, Webex* (для проведення інтерактивних занять, спілкування з носіями мови); *Quizlet, Kahoot, Wordwall* (створення онлайн-тестів, квестів, флеш-карт для формування лексичних і граматичних навичок); *Padlet, Mentimeter, Jamboard* (інструменти для колаборативної роботи, інтерактивних обговорень та візуалізації думок); *Canva, Genially, Prezi* (платформи для створення мультимедійних презентацій, мініпроєктів і цифрових портфоліо). ІКТ також дозволяють розвивати межпредметні компетентності**,** включаючи цифрову грамотність, інформаційну безпеку, міжкультурну комунікацію, навички XXI століття (4C – *critical thinking, creativity, communication, collaboration*).

Формування ІКТ-компетентності вчителя англійської мови відбувається через: модульне навчання з акцентом на цифрові інструменти в контексті викладання мов; проєктну діяльність (створення інтерактивного курсу, блогу, мовного марафону); методи змішаного та перевернутого навчання *(blended & flipped learning)**;*** веб-квести, цифрові історії, мобільні додатки (наприклад, Duolingo, LingQ, BBC Learning English).

У роботах Т. А. Вакалюк, Н. І. Коноваленко, О. В. Овчарук підкреслюється важливість застосування інтерактивних цифрових методик**,** що дають можливість формувати не лише технічні вміння, а й інноваційне мислення, здатність до адаптації і навчання впродовж життя [Вакалюк 2018]**.** ІКТ сприяють формуванню рефлексивної компетентності майбутнього вчителя. Завдяки цифровим аналітичним інструментам (наприклад, Google

Analytics для курсів у Classroom, аналіз опитувань, хмарні таблиці), педагог має змогу: аналізувати результати власної викладацької діяльності; враховувати зворотний зв'язок від учнів; переглядати й коригувати методичні рішення. Цифрові ресурси відкривають нові можливості для самоосвіти**:** відкриті онлайн-курси (MOOC), вебінари, навчальні YouTube-канали, платформи для сертифікації (Coursera, FutureLearn, Prometheus), спільноти професійного розвитку (Cambridge English, British Council Teaching English).

Інформаційно-комунікаційні технології виступають потужним інструментом для формування професійної компетентності вчителя англійської мови. Вони дозволяють: розширити дидактичний інструментарій педагога; реалізовувати нові педагогічні підходи; забезпечити індивідуалізацію та інтерактивність навчального процесу; підтримувати безперервний розвиток учителя в цифровому середовищі. Застосування ІКТ у системі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови має бути системним, цілеспрямованим і інтегрованим у всі етапи освітнього процесу.

Цифрова трансформація освіти зумовила стрімке поширення онлайн-платформ, які стали невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу. Особливо актуальним стало впровадження дистанційного та змішаного навчання у професійну підготовку вчителів іноземних мов, зокрема англійської, що вимагає розвитку гнучких, мобільних, технологічно обґрунтованих форм навчання. Під освітньою платформою розуміють електронне середовище, що поєднує навчальні ресурси, інструменти зворотного зв'язку, засоби комунікації, контролю та оцінювання знань. У підготовці майбутніх вчителів англійської мови ці платформи забезпечують: доступ до автентичного навчального контенту; організацію гнучкого навчального процесу (асинхронного й синхронного); інтерактивність, колаборацію, мультимедійність; інструменти для самоконтролю, оцінювання, формувального зворотного зв'язку.

Аналіз характеристик найпоширеніших платформ дистанційного навчання доводить доцільність та ефективність їх застосування у процесі підготовки вчителів англійської мови.

Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) – одна з найпоширеніших платформ з відкритим кодом, яка активно використовується у педагогічних ЗВО. Вона дозволяє розміщувати теоретичні матеріали, завдання, тести, проводити опитування, формувати рейтинги, аналізувати результати. Moodle підтримує інтеграцію SCORM-курсів, форумів, словників, баз даних, що сприяє розвитку методичної й рефлексивної компетентності вчителя [Гавриш 2005]. *Google Classroom* – хмарна платформа, зручна для організації змішаного або асинхронного навчання. Вона забезпечує оперативний зворотний зв'язок, дає змогу прикріплювати матеріали з Google Диску, застосовувати Google Forms для тестування. Інтерфейс простий у використанні як для викладача, так і для студента, що важливо в умовах масової цифрової трансформації освіти [Змішане навчання 2023]. *Teams* є частиною Microsoft 365. Це багатофункціональний інструмент, який дозволяє проводити онлайн-заняття, створювати канали для групової роботи, ділитися файлами, призначати завдання, виставляти оцінки, зберігати записи занять. Teams добре інтегрується з OneNote, Forms, Planner. Для вчителя англійської мови Teams є зручною платформою для реалізації міжкультурної комунікації, мовних проектів і синхронного навчання. *Zoom* використовується здебільшого як відеоплатформа для синхронного спілкування. Завдяки функціям «*breakout rooms*», «*whiteboard*», спільного екрана, чату, реакцій, Zoom стає потужним інструментом для комунікативної практики, проведення рольових ігор, дебатів, мовленнєвих тренінгів [Каніболоцька 2021].

Визначимо педагогічні переваги дистанційних і змішаних форматів. У професійній підготовці майбутніх вчителів англійської мови платформи дистанційного та змішаного навчання дозволяють: реалізувати індивідуальні траєкторії навчання (адаптивне навчання); розвивати цифрову грамотність

через роботу з електронними ресурсами; формувати автономність та самоорганізацію студентів; запроваджувати перевернуте навчання (*flipped classroom*); розвивати інтерактивну комунікацію (у групах, чатах, форумах); стимулювати професійне самовдосконалення через онлайн-портфоліо [Литвинова 2011].

Дослідники Т. А. Вакалюк, Н. І. Коноваленко, К. В. Осова підкреслюють, що саме у контексті таких платформ розвивається здатність вчителя поєднувати дидактику, методику і цифрові технології в одну узгоджену освітню стратегію [Вакалюк 2018]. Але уваги заслуговують і труднощі які виникають у процесі використання цифрових платформ. Попри переваги, використання платформ супроводжується такими проблемами: технічні обмеження та низький рівень цифрових навичок у частини студентів і викладачів; перевантаження цифровим контентом, втрата мотивації; формальне ставлення до змішаного навчання без глибокої методичної інтеграції [Рашевська 2011]. Для їх подолання варто: проводити тренінги для вчителів / викладачів і учнів / студентів щодо ефективного використання платформ; інтегрувати цифрові інструменти у всі навчальні дисципліни, а не лише в методику; стимулювати співпрацю у цифровому середовищі (тандем-навчання, проєкти, eTwinning); розвивати практики цифрової педагогіки та критичного мислення щодо онлайн-контенту. За результатами опитування учнів / студентів та вчителів / викладачів педагогічних ЗВО (2024 – 2025 рр.), найбільш ефективними визнано Google Classroom для організації повсякденного навчання та Zoom для проведення мовленнєвих занять. Більшість студентів позитивно оцінили можливості асинхронного доступу до матеріалів, зручність інтерактивних завдань і мультиформатного зворотного зв’язку [Каніболоцька 2025].

Таким чином, використання платформ дистанційного та змішаного навчання в підготовці вчителів англійської мови створює нові можливості для формування їхньої професійної компетентності. Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom не тільки забезпечують технічну основу

навчального процесу, а й виступають інструментами формування автономності, цифрової грамотності, педагогічної рефлексії та професійної мобільності майбутнього вчителя. Ефективність їх застосування залежить від методичної обґрунтованості, інтеграції в навчальний процес та готовності викладачів до цифрових змін.

2.4.2 Інтеграція інноваційних методик

Інноваційні методики навчання є важливим інструментом формування професійної компетентності вчителя англійської мови, особливо в умовах цифрової трансформації освіти. Вони дозволяють не лише підвищити ефективність викладання, а й створити динамічне, гнучке та мотивувальне навчальне середовище, орієнтоване на розвиток комунікативної, методичної, рефлексивної та цифрової компетентностей педагога. У сучасній педагогіці особливої актуальності набувають такі методики, як *CLIL (Content and Language Integrated Learning), Blended Learning, Flipped Classroom, Edutainment, Microlearning*.

Метод CLIL (інтегроване навчання предмета і мови) передбачає одночасне вивчення іноземної мови та іншого навчального предмета (наприклад, історії, біології, географії) [Marsh 2002]. Такий підхід сприяє розвитку предметно-мовної компетентності (*content-language competence*), критичного мислення та міжкультурної обізнаності. CLIL широко впроваджується в ЄС, зокрема в Іспанії, Німеччині, Італії та Фінляндії, а також у проєктах Erasmus+ (наприклад, MultiEd) [Dalton-Puffer 2007]. В Україні ця методика поступово інтегрується в ЗВО, педагогічні коледжі та курси підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов. Для вчителя англійської мови CLIL є інструментом професійного зростання**,** оскільки: формує вміння поєднувати лінгвістичний і предметний контент; стимулює

розробку цифрових міжпредметних проєктів; сприяє розвитку міждисциплінарної та інноваційної педагогічної компетентності [Coyle 2010].

Змішане навчання (*blended learning*) поєднує радиційні (аудиторні) форми **з** цифровими (онлайн) форматами**,** забезпечуючи більшу гнучкість, індивідуалізацію та інтерактивність. Моделі *blended learning* включають: ротаційну модель (*station rotation*), перевернуту модель (*flipped*), гнучку модель (*flex*), збагачене віртуальне середовище (*enriched virtual*) [Castro 2019]. У підготовці вчителя англійської мови змішане навчання дає можливість: практикувати цифрові інструменти (Kahoot, Padlet, Google Forms); використовувати LMS (Google Classroom, Moodle) для організації навчального процесу; формувати компетентності адаптації до різних освітніх середовищ; розвивати навички організації самостійного навчання та фасилітації.

Flipped Classroom (перевернутий клас) – цей підхід передбачає, що теоретичний матеріал студенти опановують самостійно (онлайн) до заняття, а урок присвячений практиці, аналізу та застосуванню знань. Для вчителя англійської мови це означає: створення або підбір навчальних відео, подкастів, інтерактивних презентацій; використання часу в класі для тренування мовленнєвих навичок, рецензій, групових дискусій; розвиток навичок фасилітації, проєктування мультимедійного контенту, методичної творчості [Richards 2014]. Формується методична компетентність в умовах цифрової педагогіки, гнучкість, готовність до інновацій.

Методика edutainment (від *education* + *entertainment*, навчання через розвагу) – це поєднання навчального змісту з ігровими елементами, відео, квестами, творчими активностями. У викладанні англійської мови ця методика застосовується через: цифрові вікторини (Kahoot, Quizizz, Wordwall), навчальні ігри (Baamboozle, LearningApps), мовні квести, *escape-rooms*; інтерактивні сторітелінги, *web-comics, video projects*. Edutainment розвиває не тільки мотиваційну та креативну компетентність**,** педагогічну

емпатію, а й емоційний інтелект, комунікативну й соціокультурну компетентності**;** гнучкість у виборі дидактичних підходів [Richards 2014].

*Мікронавчання (Microlearning***)** – це подача інформації малими порціями (від 1 до 10 хвилин) через інтерактивний, мультимедійний або мобільний формат. Його суть – часте оновлення знань, мобільність, індивідуальний темп, «точкове» навчання. Можливості мікронавчання для вчителя англійської: створення міні-завдань у Telegram, Moodle, YouTube Shorts; інтеграція *bite-size learning* в онлайн-курси; використання мобільних додатків (LingQ, Quizlet, BBC 6-minute English) [Modernisation 2025]. Це формує цифрову мобільність, здатність до безперервної самоосвіти, адаптивність і фокус на практичну ефективність**.**

Таким чином, інноваційні методики CLIL, Blended Learning, Flipped Classroom, Edutainment та Microlearning мають суттєвий вплив на формування професійної компетентності вчителя англійської мови. Їх інтеграція в освітній процес сприяє: розвитку цифрової, методичної та креативної компетентності; реалізації індивідуального та діяльнісного підходів; забезпеченню гнучкої та персоналізованої траєкторії навчання; формуванню готовності до інноваційної професійної діяльності. Системне впровадження цих підходів у підготовку майбутніх учителів іноземних мов є передумовою успішної трансформації педагогічної освіти відповідно до вимог XXI століття.

2.4.3 Роль мобільних додатків у професійному розвитку вчителя англійської мови

Цифрові ресурси та мобільні додатки стали невід’ємною частиною освітнього середовища, особливо в умовах цифрової трансформації. Для вчителя англійської мови вони відіграють важливу роль як у процесі

викладання, так і в особистісному й професійному зростанні, забезпечуючи безперервний розвиток, адаптивність до нових освітніх умов і актуалізацію професійних компетентностей. Цифрові освітні ресурси (ЦОР) – це електронні засоби, які використовуються для створення, зберігання, обміну та споживання навчального контенту (відео, подкасти, платформи, презентації, тести, е-книги, інтерактивні завдання).

Мобільні додатки – це програмні продукти, призначені для використання на смартфонах або планшетах, які дозволяють організовувати навчання або саморозвиток у гнучкій, зручній та персоналізованій формі. Застосування таких інструментів дозволяє вчителям: розширювати педагогічний інструментарій; навчатися будь-де й будь-коли (lifelong & lifewide learning); підвищувати мотивацію учнів через гейміфікацію та інтерактивність; ефективно розвивати всі аспекти мовленнєвої компетентності. Вчитель англійської мови може використовувати різні категорії цифрових ресурсів у професійному розвитку для підвищення кваліфікації: міжнародні освітні платформи (*British Council TeachingEnglish*, *Cambridge English Teacher Development*, *FutureLearn*, *Coursera*, *EdX*, *Prometheus*); веб-ресурси для викладання (*BBC Learning English*, *ESL Library*, *Breaking News English*, *TeachingEnglish.org.uk*); платформи обміну досвідом: *Edmodo, TeachersPayTeachers, LinkedIn Education Groups, Facebook-спільноти ELT (English Language Teaching)*. Ці платформи містять відеоуроки, методичні рекомендації, інтерактивні інструменти для створення завдань, кейси, приклади планів уроків, що дозволяє вчителю удосконалювати свої знання та методичні підходи відповідно до новітніх тенденцій у викладанні англійської мови.

Серед найефективніших мобільних додатків для вчителя англійської можна виділити: для вдосконалення мови та культури**:** *BBC Learning English, Duolingo, LingQ, Quizlet, Memrise, Reverso Context, HelloTalk, Anki*; для створення навчального контенту**:** *Canva* – для створення візуальних матеріалів; *Book Creator, Explain Everything* – створення інтерактивних

історій та відеоуроків; *Screencast-O-Matic, Loom* – запис відеоінструкцій та презентацій; для тестування та зворотного зв'язку: *Kahoot, Wordwall, Mentimeter, Socrative, Google Forms*; для планування та організації освітнього процесу: *Google Classroom, Microsoft Teams, Notion, Trello, Padlet*. Мобільні додатки дозволяють вчителю: оперативно створювати й адаптувати матеріали під рівень учнів; здійснювати формувальне оцінювання; підтримувати індивідуальну траєкторію розвитку кожного учня; розвивати цифрову компетентність, гнучкість і мобільність.

Перевагами запропонованого змісту професійної іншомовної підготовки в умовах цифрової освіти є доступність і мобільність навчання; різноманіття форматів (аудіо, відео, інтерактив); підтримка інклюзії та персоналізації; можливість швидкого оновлення контенту; гнучкість і адаптація до потреб учнів, але така цифрова активність провокує багато викликів, а саме: перевантаження ресурсами й втрата фокусу; необхідність критичного відбору якісного контенту; технічна нестабільність або обмежений доступ до технологій; потреба в цифровій грамотності та самоорганізації. Щоб подолати ці виклики, важливо впроваджувати методичне навчання цифрової педагогіки, а також заохочувати участь вчителів у професійних спільнотах і платформах підтримки.

Таким чином, цифрові ресурси є потужною підтримкою для вчителя англійської мови у сфері неформальної та інформальної освіти. Завдяки онлайн-курсами, блогам, YouTube-каналам та онлайн-спільнотам вчитель має змогу: постійно вдосконалювати мовленнєві та методичні навички; брати участь у міжнародних проєктах (eTwinning, Global TEFL); проходити онлайн-сертифікацію (Cambridge Teaching Knowledge Test, TKT); відвідувати вебінари від провідних університетів та видавництв (Oxford, Macmillan, Pearson). Цифрові ресурси та мобільні додатки є потужним засобом не лише вдосконалення професійної діяльності вчителя англійської мови, а й розвитку його критичного, інноваційного та автономного мислення. Їх грамотне й

системне використання дозволяє забезпечити ефективну самоосвіту, удосконалення мовних, методичних і цифрових компетентностей, а також формувати здатність до постійного професійного зростання в умовах змін. Це підкреслює необхідність інтеграції цифрових інструментів у всі етапи формування професійної компетентності сучасного вчителя.

РОЗДІЛ 3
ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

3.1 Проєктування моделі розвитку професійної компетентності з використанням цифрових інструментів

Зміст третього розділу присвячено проєктуванню моделі розвитку професійної компетентності вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти, а також представлено методичні рекомендації щодо активного використання інноваційних підходів у професійній підгоотовці майбутнього вчителя іноземної мови.

Через призму змісту моделі розвитку професійної іншомовної компетентності вчителя англійської мови, а саме її трьох базових компонентів: використання цифрових платформ та ресурсів; активізація інноваційних методики (CLIL, Blended Learning, Flipped Classroom, Edutainment, Microlearning тощо); імплементація мобільних додатків, спроєктуємо реалізацію розробленої моделі.

Модель спрямована на формування у педагога здатності до свідомої, ефективної та творчої інтеграції цифрових технологій у професійну діяльність. Її структура ґрунтується на двох взаємодоповнюючих концепціях: TPACK (як основа для проєктування) та SAMR (як основа для рефлексії та оцінки) [Tunjera 2020].

Основним ядром моделі TPACK є інтегрована TPACK-компетентність вчителя англійської мови, що полягає в поєднанні змісту (Content Knowledge (CK), глибоке знання англійської мови та лінгвістики); педагогіки (Pedagogical Knowledge (PK), володіння методами та принципами навчання;

технологій (Technological Knowledge (TK), вміння використовувати цифрові інструменти.

Саме на перетині (TPACK) відбувається формування здатності обирати та застосовувати саме ті технології, які найкраще слугують певним педагогічним цілям у викладанні конкретної мовної теми. До структурних компонентів моделі (зміст навчання/розвитку) відносяться:

- цифрові платформи та ресурси: дистанційне та змішане навчання:

Мета компоненту: Сформувати вміння створювати, організовувати та модежувати освітнє середовище.

Інструменти та зміст: системи управління навчанням (LMS): Moodle, Google Classroom – для структурування курсу, розміщення матеріалів, завдань та оцінювання. Відеоконференції для проведення синхронних онлайн-уроків, групових проектів, індивідуальних консультацій: Zoom, Microsoft Teams.

Дидактика змішаного навчання: навчити педагога розподіляти зміст між онлайн- (самостійне ознайомлення) та офлайн- (практика, спілкування) активностями.

- інноваційні методики, що посилюються технологіями:

Мета компоненту: навчити трансформувати традиційну методику за допомогою цифрових інструментів для підвищення ефективності.

Методики та їх цифрова реалізація: CLIL (предметно-мовне інтегроване навчання); використання цифрових підручників, відеоресурсів (*BBC, National Geographic*), віртуальних екскурсій для вивчення інших предметів англійською; *Flipped Classroom* («Перевернутий клас»): створення або підбір авторських відео-лекцій (за допомогою *Loom, Screencast-O-Matic*) та інтерактивних завдань для домашнього перегляду, щоб вивільнити час на уроці для практики; *Edutainment* (Освітній розважальний контент): Використання освітніх ігор (*Quizlet Live, Kahoot*!), інтерактивних вправ (LearningApps) для мотивації та закріплення матеріалу; *Microlearning* (Мікронавчання): Розробка коротких цифрових модулів або використання

ботів (напр., у Telegram) для подання лексики чи граматики невеликими порціями.

- мобільні додатки (*Mobile-Assisted Language Learning – MALL*):

Мета компоненту: розширити освітній простір поза школою та класом, розвинути автономію учнів. Застосування додатків з різною метою: додатки для розвитку лексики та граматики (*Quizlet, Memrise, Duolingo*); додатки для розвитку навичок сприйняття на слух та вимови (*ELSA Speak, BBC Learning English*, подкасти); додатки для створення контенту та проєктів (Canva (пости, інфографіка), *Book Creator* (цифрові книжки), *ChatterPix* (озвучення зображень)); додатки для спілкування та співпраці (*Padlet* (спільна онлайн-дошка), *Flipgrid* (відео-дискусії)).

Звернемося до наступної моделі *SAMR* в рамках нашого дослідження [Hamilton 2016]. Модель реалізується через циклічний процес: проєктування (*TPACK*) → впровадження → оцінка/рефлексія (*SAMR*) → корекція. На етапі оцінки доцільно застосувати модель *SAMR*, яка допомагає вчителю критично проаналізувати власну практику: ***S*** (*Substitution* – заміщення): Чи просто замінив я звичайний папір цифровим документом без зміни завдання? ***A*** (*Augmentation* – доповнення): Чи додали технології функціональні переваги (напр., автоматичну перевірку)? ***M*** (*Modification* – модифікація): Чи дозволили технології суттєво змінити завдання (напр., створити колаборативний відео-проєкт замість письмової роботи)? ***R*** (*Redefinition* – перевизначення): Чи створили технології принципово нові, раніше неможливі види навчальної діяльності (напр., віртуальна взаємодія з носіями мови)? [Hamilton 2016].

Запропоновані моделі реалізації на практиці моделі професійної підготовки вчителів англійської мови в умовах цифрової освіти не є статичним списком інструментів. Це динамічна система розвитку, яка вимагає від вчителя англійської мови постійної рефлексивної позиції: свідомо обирати технології (*TPACK*) для певних педагогічних цілей та

аналізувати, на якому рівні (*SAMR*) відбувається їхня інтеграція, прагнучи до модифікації та перевизначення навчального процесу.

Всі запропоновані моделі мають бути реалізовані в рамках всіх освітніх компонентів освітньо-професійних програм «Мова і література (англійська)», «Середня освіта (Мова і література (англійська))».

Наведемо приклад реалізації розробленої моделі в рамках освітніх компонентів «Методика викладання англійської мови», а також «Основна іноземна мова (англійська)» на бакалаврському освітньому рівні (Додаток Д). Запропоновані приклади є активною інтеграцією розробленої моделі і змісту інноваційного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти.

Експериментальне впровадження моделі було реалізовано протягом семестру серед студентів 3-4 курсів факультету іноземних мов (денної та заочної форми навчання) під час проходження педагогічної практики в університеті (ЗНУ), з освітніх компонентів «Методика викладання іноземної мови», «Англійська мова». Результати оцінювалися за допомогою комплексної системи діагностики (перед- та після-тестування, аналіз продуктів діяльності, спостереження, рефлексійні есе, експертна оцінка менторів (викладачів).

Ключові результати за компонентами моделі:

1. Концептуально-цільовий компонент. Динаміка мотивації: зафіксовано значне підвищення мотивації студентів до використання ІКТ у педагогічній діяльності. Якщо до експерименту лише ~35% практикантів планували активно впроваджувати цифрові інструменти, то після – цей показник зріс до 85%. Формування цілісного уявлення: модель сприяла інтеграції розрізнених знань з методики, інформатики та лінгвістики в єдину професійну концепцію «цифрового мовного педагога».

2. Структурно-змістовий компонент. *Лінгвістично-цифровий модуль*: студенти продемонстрували вміння створювати аутентичний мультимодальний контент англійською мовою (інтерактивні вправи на

LearningApps та Wordwall, візуальні матеріали в Canva, підкасти та короткі навчальні відео). Рівень впевненості у використанні цифрових платформ зріс з ~25% до 80%. *Методико-технологічний модуль:* понад 70% практикантів успішно розробили та реалізували фрагменти уроків або цілі заняття у форматі змішаного або «перевернутого» навчання, використовуючи LMS (Google Classroom). З'явилися навички цифрового формувального оцінювання (швидкі опитування в Mentimeter, інтерактивні тести в Quizizz). *Педагогічно-рефлексивний модуль*: якість рефлексії значно покращилася. Студенти не лише фіксували події, але й аналізували ефективність застосованих цифрових інструментів, пропонували альтернативи. 90% практикантів вели електронне портфоліо, що стало інструментом структурованого аналізу власного зростання.

3. Організаційний компонент: Форми роботи: найвищу ефективність та зацікавленість викликали онлайн-воркшопи від викладачів та створення власних відеопроєктів. Віртуальні стажування (спостереження за заняттями через платформи типу EdCamp) значно розширили дидактичний кругозір. Методи: проєктний метод та гейміфікація виявилися найбільш продуктивними для формування цифрово-комунікативної компетентності. Симуляції занять у VR-середовищі (деякі пробні сесії) сприяли зниженню страху перед технологіями та розвитку адаптивності.

4. Оцінювальний компонент. Досягнення рівнів DigCompEdu: за результатами самооцінювання та експертної перевірки: ~40% студентів досягли рівня B1 (Інтегратор), ~45% – рівня B2 (Експерт), ~10% показали елементи рівня C1 (Піонер). Конкретні продукти: усі студенти створили банки цифрових навчальних матеріалів (не менше 10 різнотипних інтерактивних завдань). Зростання вміння критично аналізувати цифрові ресурси склало +42 процентних пункти (з ~30% до ~72%). Креативність та автономія: понад 60% практикантів ініціювали використання нового (не обов'язкового за програмою) цифрового інструменту під час проведення

уроку, що свідчить про розвиток педагогічної автономії та креативного мислення.

5. Інноваційно-перспективний компонент. Спільноти практиків: після проходження практики більше 50% студентів продовжили професійну взаємодію в мережевих спільнотах (наприклад, у групі English Teachers Hub), демонструючи готовність до постійного нетворкінгу та самоосвіти. Запит на подальший розвиток: виникла потреба у введенні мікрокваліфікацій з конкретних напрямів (наприклад, «Використання AI-чатботів у навчанні мові», «Створення освітніх подкастів»), що підтверджує актуальність інноваційної складової моделі. Підтверджена гіпотеза: модель є ефективною для формування цифрово-комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Студенти перейшли від пасивного споживання цифрового контенту до його активного створення та педагогічно обґрунтованого застосування в реальному навчальному процесі. Зменшився «технологічний бар'єр», зросла готовність експериментувати та адаптувати інструменти під педагогічні цілі.

Найкращі результати показали ті студенти, які ефективно інтегрували всі модулі: використовували цифрові інструменти (модуль 1) для вирішення конкретних методичних завдань (модуль 2) з подальшою рефлексією (модуль 3). Експеримент підтвердив необхідність раннього (з 2-3 курсу) та системного впровадження елементів даної моделі в освітній процес, а не лише під час інтенсивної педагогічної практики. Отже, експериментальне впровадження моделі продемонструвало її практичну цінність та спроможність готувати конкурентоспроможних, інноваційно налаштованих майбутніх фахівців, готових до роботи в умовах цифрової трансформації освіти.

Таким чином, упровадження моделі розвитку професійної компетентності з використанням цифрових інструментів під час педагогічної практики на 3- 4 курсах підтвердило її результативність і доцільність, а також засвідчило потенціал для подальшого застосування в системі професійної

підготовки майбутніх учителів. Моніторинг та імплементація таких практичних розробок дає можливість сформувати методичні рекомендації щодо покращення інноваційного та системного підходу в підготовці вчителя англійської мови.

3.2 Методичні рекомендації щодо застосування інноваційних підходів у професійній освіті вчителя англійської мови

Теоретичний та методичний аналіз дослідження дав підстави для формування методичних рекомендацій щодо застосування інноваційних підходів в рамках професійної підготовки вчителів англійської мови:

1. Основним принципом формування іншомовної професійної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови є власний приклад викладача, який активно використовує на своїх заняттях ті ж інновації, яких навчаєш студентів (CLIL, перевернутий клас, гейміфікацію).

2. Доцільним є активне використання практичного алгоритму для кожної теми: сприйняття → аналіз прикладів → мікро-застосування → рефлексія.

3. Ключовими діями є поетапне використання однієї з платформ (Google Classroom/Moodle); використання як методичних шаблонів, глосаріїв, прикладів; ефективне створення «цифрового портфеля вчителя»; імплементація інноваційних методів (CLIL, Flipped Classroom тощо); організація peer-teaching для презентації розробок здобувачів.

4. Індивідуально-професійний підхід до використання мобільних додатків, а саме класифікація їх за функцією: для контенту, для інтерактивності, для співпраці. Доцільним буде проведення «Цифрових ярмарок» (студенти досліджують та презентують один додаток). Інтегрувати систему «цифрових тьюторів». Слідувати тому, що вимогою до кожного

плану уроку є обґрунтування вибору додатку методичною метою. Для майбутніх учителів англійської мови – формувати власний «цифровий портфель»; розвивати навички постійного професійного нетворкінгу та самоосвіти в цифровому середовищі.

5. Визначити чітко формати оцінювання – автентичні завдання: студент створює готовий до використання цифрово-методичний продукт (набір матеріалів з CLIL, серію мікровідео для перевернутого класу) з обов'язковою рефлексією («Що спрацювало? Що не спрацювало? Чому?»); активно використовувати моделювання педагогічних ситуацій; змістити акцент з технічного навчання інструментам на формування методичного мислення.

6. Ефективним є принцип уникнення технології заради технології (інструмент має вирішувати педагогічну задачу). Підтримувати системний підхід, що допоможе уникати одноразових демонстрацій з відривом від реальності практичної діяльності.

7. Професійна підготовка майбутнього вчителя англійської мови в рамках цифрової освіти спрямована на підготовку методично грамотних фахівців, здатних інтегрувати інновації в освітній процес для реального покращення якості навчання.

ВИСНОВКИ

Відповідно до поставлених завдань дослідження, спрямованого на розробку інноваційних підходів до формування професійної компетентності вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти, констатуємо наступні висновки.

1. Проведений теоретичний аналіз дозволив концептуалізувати професійну іншомовну компетентність вчителя іноземної мови як динамічну, багатовимірну інтегративну характеристику, що поєднує предметно-мовленнєву, методико-педагогічну, психолого-соціальну та особистісно-рефлексивну складові. В умовах цифрової трансформації ця структура значно доповнюється цифрово-педагогічною компетентністю (Digital Pedagogical Competence), яка стає не окремим модулем, а крос-компонентним базової системи, що пов’язано з аспекти професійної іншомовної діяльності. Було визначено, що сучасна компетентність має адаптивний характер, спрямований на постійне самонавчання та вміння працювати в гнучкому цифровому середовищі.

2. Дослідження виявило суттєву трансформацію професійних вимог, зумовлену цифровізацією освіти. Ключовими викликами для майбутнього вчителя англійської мови стали: вміння проєктувати освітній процес у змішаних / гібрідних (online-offline) форматах, здійснювати педагогічно обґрунтований відбір та інтеграцію цифрових інструментів, забезпечувати інклюзивність і цифрову безпеку, а також розвивати медіаграмотність та критичне мислення учнів. Було з’ясовано, що ядром нових вимог є здатність до методичної гібридизації, а саме творчого поєднання традиційних педагогічних принципів з інноваційними технологіями для досягнення конкретних навчальних цілей.

3. Систематизовано та охарактеризовано комплекс інновацій, що мають найбільший потенціал для формування професійної компетентності, а

саме інноваційні підходи: CLIL (як основа для інтеграції мови та предметного змісту), змішане та перевернуте навчання (як організаційні рамки), гейміфікація та едьютейнмент (як мотиваційні драйвери); цифрові інструменти: відповідно до педагогічних функцій розподілено на платформи для управління (LMS), інструменти для створення контенту, засоби інтерактивної взаємодії та співпраці. Було доведено, що їхня ефективність залежить не від окремого застосування, а від цілісного, методично обґрунтованого впровадження у навчальний процес методичної підготовки.

4. На основі отриманих теоретичних даних було розроблено інтегративну модель професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови, що поєднує: концептуально-цільовий компонент (мета / завдання моделі); структурно-змістовний компонент (лінгвістично-цифровий модуль, методико-технологічний модуль, педагогічно-рефлексивний модуль, з значним акцентом на формування цифрово-педагогічної компетентності); організаційний компонент (форми роботи, методи роботи); оцінювальний компонент (DigCompEdu, мовні рівні); інноваційно-перспективний компонент. Проєктування розробленої моделі в умовах іншомовної діяльності підтвердило прогнозування її ефективності у підвищенні рівня готовності майбутніх учителів до професійної діяльності. Саме використання такої моделі прогнозує позитивну динаміку в умінні студентів обґрунтовувати вибір цифрових засобів, інтегрувати їх у методичний сценарій та критично аналізувати результати.

5. На підставі результатів дослідження сформовано комплекс моделій використання інноваційного змісту професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Приклади розроблено для ОК «Основна іноземна мова (англійська)», «Методика викладання іноземної мови». Також розроблено практичні рекомендацій для удосконалення професійної підготовки: інтегрувати принцип «мета-методики»; запровадити систему «цифрових тьюторів»; для викладачів – активно використовувати моделювання педагогічних ситуацій; змістити акцент з технічного навчання

інструментам на формування методичного мислення; забезпечити системну рефлексивну діяльність студентів; для майбутніх учителів англійської мови – формувати власний «цифровий портфель»; розвивати навички постійного професійного нетворкінгу та самоосвіти в цифровому середовищі.

6. Формування професійної компетентності вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти вимагає переходу від фрагментарного використання окремих інструментів до цілісного інноваційно-методичного підходу. Запропонована в дослідженні модель та практичні рекомендації спрямовані на підготовку фахівця нового типу – рефлексивного практика-новатора, здатного до гнучкого проєктування, реалізації та оцінювання освітнього процесу на перетині мовної педагогіки та цифрових технологій. Реалізація цих напрацювань у освітню практику сприятиме підвищенню якості професійної підготовки та відповідності випускників сучасним викликам цифрової освітньої реальності. упровадження моделі розвитку професійної компетентності з використанням цифрових інструментів під час педагогічної практики на 3- 4 курсах підтвердило її результативність і доцільність, а також засвідчило потенціал для подальшого застосування в системі професійної підготовки майбутніх учителів.

7. Однак, проведене дослідження не розкриває всіх аспектів інноваційного підходу професійної підготовки вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти. мови в системі неперервної освіти. Перспективними напрямами подальшої наукової діяльності видаються впровадження розробленої моделі та перевірка її ефективності; дослідження впливу ШІ-інструментів (ChatGPT, адаптивних платформ) на методику викладання англійської мови та необхідні зміни в змісті професійної підготовки вчителів; адаптація інноваційних підходів для різних освітніх контекстів (інклюзивна освіта, робота з обдарованими дітьми, викладання у сільських школах з обмеженим інтернет-доступом).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2005. 21 с.

2. Авшенюк Н. М., Бідюк Н. М. Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. Т. 3. № 2. С. 1–4.

3. Амеліна С. Підготовка майбутніх учителів німецької мови у закладах вищої освіти США. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. №. 4. С. 120–125.

4. Батечко Н. Г. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: теоретико-методологічні засади : монографія / за ред. Я. В. Цехмістера Київ : Едельвейс, 2014. 707 с.

5. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка*. 2016. № 4. С. 178–185.

6. Бех І. Д. Проблема успішного педагога як вихователя в контексті європейського вибору України. *Актуальні проблеми психології розвитку особистості* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 12–15 травня 2023 р.). Київ, 2023. С. 7–9.

7. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : монографія. Київ : КНЛУ, 2004. 278 с.

8. Бігич О. Б., Руснак Д. А. Сучасні технології та засоби формування іншомовної компетентності в письмі : колект. моногр. Київ : КНЛУ, 2023. 152 с.

9. Бойко І. Комунікативна компетентність в контексті сучасних освітніх стандартів та наукових досліджень. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. № 22. 2024. С. 216–230.

10. Бориско Н. Ф. Сучасні навчально-методичні комплекси з іноземних мов для підготовки майбутніх учителів. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії :* зб. тез доп. III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Кропивницький, 20 лютого 2029 р.). Кропивницький, 2019. С. 201–203.

11. Братків О. С. Готовність педагога до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58.

12. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Вип. 4. С. 1–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_3 (дата звернення: 02.09.2025).

13. Вакалюк Т. А. Можливості використання хмарних технологій в освіті. *Актуальні питання сучасної педагогіки. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Острог, 1-2 листопада 2013 року). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2013. С. 97–99.

14. Вакалюк Т. А. Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики: теоретико-методологічні основи : монографія / за заг. ред. проф. О. М. Спіріна. Житомир : ФОП «О. О. Євенок», 2018. 384 с.

15. Волченко О. М. Комунікативна компетенція майбутніх учителів іноземних мов у контексті теорії діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини*. 2005. № 1. С. 40–46.

16. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2006. 261 с.

17. Гавриш І. В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (методологічний і теоретичний аспекти) : монографія. Харків : ХОНМІБО, 2005. 388 с.

18. Гринюк С. П. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов в університетах Фінляндії : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний авіаційний університет. Київ, 2013. 20 с.

19. Грищук Ю. В. Визначення професійної освіти і навчання: сучасні акценти. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип. 4. С. 16–22.

20. Гузій Н. В. Психологічні основи особистісно зорієнтованих інноваційних технологій навчання студентів. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи* : зб. наук. праць за матеріалами Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Житомир, 25 квітня 2023 р.). Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2023. С. 87–90.

21. Гуменюк Т. Б. Проектування як педагогічний феномен. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 13 : Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2010. Вип. 6. С. 51–59.

22. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.

23. Гуржій А. М. Інформаційні технології в освіті. *Проблеми освіти*. 1998. Вип. 2. С. 5–11.

24. Гуркова Т. Дефініція поняття «готовність» у психолого-педагогічній літературі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 9 (103). С. 317–329.

25. Дрогобицький державний педагогічний університет (ДДПУ) URL: https://dspu.edu.ua/pro-universytet/ (дата звернення: 12.09.2025).

26. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

27. Закон України «Про освіту». URL: https://osvita.ua/legislation/law/2231/ (дата звернення: 13.04.2025)

28. Запорізький національний університет. URL: https://www.znu.edu.ua (дата звернення: 02.11.2025).

29. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Н. М. Авшенюк, Л. М. Дяченко, К. В. Котун та ін. Київ : Центр, 2017. 83 с.

30. Зєня Л. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи. Горлівка : Вид-во ГДПІІМ, 2011. 436 с

31. Змішане навчання як сучасна форма побудови навчального процесу / Р. С. Гуревич та ін. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2023. Т. 69. С. 14–35.

32. Каніболоцька О. А, Ваніна Г. В., Дейнега О. О. Форми і методи дистанційного навчання іноземної мови майбутніх учителів іноземної мови (на матеріалі німецької мови). *Актуальні питання у сучасній науці. Сер. «Педагогіка», Сер. «Право», Сер. «Економіка», Сер. «Державне управління», Сер. «Техніка», Сер. «Історія та археологія»*. 2023. № 12 (18). С. 885–898.

33. Каніболоцька О. А. Використання методики CLIL з метою активізації іншомовної комунікативної діяльності здобувачів у сучасному виші. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи* : матеріали II міжнар.524 наук.-практ. конф. (м. Маріуполь, 18–19 квітня 2018 р.). Маріуполь, 2018. С. 241–243.

34. Каніболоцька О. А. Використання технології «портфоліо» в рамках організації неперервної професійної підготовки вчителів іноземної мови в інформаційному суспільстві. *Perspectives of science and education* : The 12th International youth conference (September 27, 2019). New York, 2019. С. 24–33.

35. Каніболоцька О. А. Засади формування інформаційно-комунікаційної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови. *Інноваційна педагогіка.* 2021. Вип. 31. Т. 2. С. 184–187.

36. Каніболоцька О., Пшенічна О. Дисперсійний аналіз результатів діагностування готовності вчителів іноземної мови до професійного розвитку. *Наукові інновації та передові технології : Серія «Педагогіка».* Київ. 2025. № 2 (42). С. 1401–1412.

37. Київський національний лінгвістичний університет URL: https://www.knlu.edu.ua (дата звернення: 02.11.2025).

38. Коноваленко Т. В., Тарасенко Т. В. Вплив студентоцентрованих форм організації навчальної діяльності майбутніх вчителів іноземних мов на формування їх професійної компетентності. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф*. (Київ, 21–22 вересня 2021 р.). Київ, 2021. С. 244–245.

39. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти (Проєкт). Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/news/mon-stvorilo-kontseptsiyu-rozvitku-angliyskoi-v-universitetakh-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnikh-distsiplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi (дата звернення: 02.11.2025).

40. Концепція популяризації України у світі та просування інтересів України у світовому інформаційному просторі : розпорядження Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2016 р. № 739-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/739-2016-%D1%80#Text (дата звернення: 07.11.2025).

41. Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti (дата звернення: 02.11.2025).

42. Литвинова С. Г. Інформаційно-комунікаційні компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 5. С. 6–10.

43. Львівський національний університет імені Івана Франка. URL: https://lnu.edu.ua (дата звернення: 02.11.2025).

44. Мізюк В. Цифрові компетентності вчителя для реалізації змішаного навчання. URL: https://www.researchgate.net/publication/370945511_CIFROVI_KOMPETENTNOSTI_VCITELA_DLA_REALIZACII_ZMISANOGO_NAVCANNA (дата звернення: 06.09.2025).

45. Національна доктрина розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text (дата звернення: 06.09.2025).

46. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. URL: https://old.npu.edu.ua/en/ (дата звернення: 06.12.2025).

47. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / упорядники Л. Гриневич та ін. ; заг. ред. М. Грищенко. Київ, 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 06.09.2025).

48. Овчарук О. В. Розвиток інформаційно-комунікаційних компетентностей учнів засобами ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2012. №6 (32). URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/757/567. (дата звернення: 02.11.2025).

49. Паустовський К., Каніболоцька О. Концепція використання інноваційного підходу професійної підготовки вчителя іноземної мови. *Innovative Research in Science and Economy: Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference. International Scientific Unity*. December 3-5, 2025. Brussels, Belgium. С. 543–547.

50. Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка. URL: https://pnpu.edu.ua (дата звернення: 02.11.2025).

51. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 03.11.2025).

52. Про Національну програму інформатизації : Закон України від 1 грудня 2022 р. № 2807-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2807-20#Text (дата звернення: 06.09.2025).

53. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 06.09.2025).

54. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : затверджено наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736-20. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10 (дата звернення: 07.09.2025).

55. Професійний стандарт учителя нового покоління / Н. Авшенюк та ін. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40007/1/Linnik_O_PSVPSH.pdf (дата звернення: 06.09.2025).

56. Рашевська Н.В. Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті». Київ. 2011. 21 с.

57. Рекомендації Європейської асоціації вчителів іноземних мов. European Association for Language Testing and Assessment, EALTA. URL: https://eclexam.eu/ealta/ (дата звернення: 07.09.2025).

58. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 рр. : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р.

URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text (дата звернення: 08.09.2025).

59. Сумський державний університет. URL: https://sumdu.edu.ua (дата звернення: 02.11.2025).

60. Типова освітня програма організації та проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 15 січня 2018 р. № 36. URL: https://drive.google.com/file/d/1mG7U91TLtuHS7aEaBW1B_MuTP5fdgIis/vie 569w (дата звернення: 02.11.2025).

61. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. URL: https://udpu.edu.ua (дата звернення: 02.11.2025).

62. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. URL: http://hnpu.edu.ua (дата звернення: 02.11.2025).

63. Черненко А. Інформаційно-цифрова компетентність майбутніх учителів іноземної мови як ключова вимога нової української школи. URL: https://www.researchgate.net/publication/339544219_informacijno-cifrova_kompetentnist_majbutnih_uciteliv_inozemnoi_movi_ak_klucova_vimoga_novoi_ukrainskoi_skoli (дата звернення: 02.11.2025).

64. About multilingualism policy. European Educational Area/ URL: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improvinquality/multilingualism/about-multilingualism-policy (дата звернення: 05.11.2025).

65. Burns A. Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners. London : Routledge. 2010. 421 p.

66. Burns A., Richards J. C. The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. Cambridge : Cambridge University Press. 2009. 298 p.

67. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Sydney : Multilingual Matters, 1997. 258 p.

68. Cambridge English Teaching Framework. URL: https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/professional-development/cambridge-english-teaching-framework/ (accessed : 02.11.2025).

69. Castro R. Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*. 2019. №2. P. 2523–2546. https://doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3 (дата звернення: 02.11.2025).

70. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. European Education Area. URL: http://ec.europa.eu/languages/ documents/studies/clil-at-school-in- europe_en.pdf (accessed : 06.11.2025).

71. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region (Lisbon, 1997). Digital Library UNESCO. URL:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220373 (дата звернення: 18.11.2025).

72. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press. 2010. 145 p.

73. Cummins J. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. *Encyclopedia of Language and Education*. London : Springer, 2008. P. 57–80.

74. Dalton-Puffer C. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. London : John Benjamins. 2007. 148 p.

75. DigComp. URL: https://digcomp.digital-competence.eu (accessed : 25.09.2025).

76. Hamilton E., Rosenberg J., Akcaoglu M. The substitution modification override model (SAMR): a critical review and suggestions for its use. *TechTrends*. 2016. №60(5). P. 433–441. URL:https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y (accessed: 02.11.2025).

77. Khomyshak O.B. Using Digital Learning Technology in the process of linguomethodological training of future foreign language teachers. *Information Technologies and Learning Tools*, 2022. 2 (88). P. 38–55.

78. Konovalenko T., Nadolska Y. Development of future foreign language teachers' information literacy and digital skills in Ukrainian context. E3S Web Conf. *The International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters* (ICSF 2020). 2020. Volume 166. P. 278–281.

79. Krashen S. D. The Input Hypothesis: Issues and Implications. London : Longman. 1985. P. 34–40.

80. Larsen-Freeman D., Cameron L. Complex Systems and Applied Linguistics. Oxford : Oxford University Press. 2008. 237 p.

81. Hanna L., Barr D., Hou H., McGill Sh. An investigation of Modern Foreign Language (MFL) teachers and their cognitions of Computer Assisted Language Learning (CALL) amid the COVID-19 health pandemic. URL: https://arxiv.org/abs/2010.13901?utm_source=chatgpt.com (accessed : 02.11.2025).

82. Mann S., Walsh S. Reflective Practice in English Language Teaching: Research-Based Principles and Practices. London : Routledge, 2017. 275 p.

83. Marsh D. (Ed.). CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. European Commission. 2002. 347p.

84. Modernisation of university education programmes in foreign languages by integrating information technologies DigiFLEd. URL: https://karazin.ua/en/mizhnarodna-diialnist/mizhnarodni-proiekty/fulbright/modernizatsiia-universytetskykh-osvitnikh-prohram-z-inozemny/?utm_source=chatgpt.com (accessed : 02.11.2025).

85. Nunan D. Task-Based Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press. 2004. 145 p.

86. Akash P. Language Teacher Akash Patel Connects Classrooms Around the World via Video Chat. *TIME Magazine*. 2022. June 8. URL: https://time.com/6179344/akash-patel-innovative-teachers-2022 (accessed: 02.12.2025).

87. Priscilla E. B., Konobeiev A. V. Professional competencies of teachers of foreign languages. *Professional Discourse & Communication*. 2022. №4(4). P.42–52.

88. Puentedura R. SAMR: the transformation. URL: http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/04/16/SAMRGettingToTransformation.pdf. (accessed : 02.11.2025).

89. Redecker C., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. URL: https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/fcc33b68-d581-11e7-a5b9 01aa75ed71a1?utm_source=chatgpt.com (accessed : 12.11.2025).

90. Richards J. C., Farrell T. S. C. Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning. Cambridge University Press, 2005. C. 7–25.

91. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 230 p.

92. Tunjera N., Chigona A. Teachers' use of TPACK-SAMR models for pre-service teacher education in the 21st century. *International Journal of Information and Communication Technology Education*. 2020. №16(3). P. 126–140.

93. Vakaliuk T., Osova O., Chernysh O. Using information and communication technologies for the formation of linguodidactic competence of future foreign language teachers. *ITLT*. 2021. Vol. 82, № 2. P. 77–92 (дата звернення: 12.12.2025).

ДОДАТОК А

ДЕТАЛЬНИЙ ОПИС КРИТЕРІЇВ І РІВНІВ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1. МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КРИТЕРІЙ

Рівень	Показники / Опис
A1	пасивне ставлення до цифрових технологій, обмежена готовність до використання цифрових ресурсів, рідко долучається до онлайн-спільнот
A2	базова позитивна установка щодо цифровізації, за потреби використовує цифрові інструменти, починає спостерігати за професійними спільнотами
B1	активна участь у професійних спільнотах, прагнення вчитися новим цифровим інструментам, частково ініціює цифрові активності
B2	регулярне використання цифрових ресурсів, участь у вебінарах, онлайн-курсах, обмін досвідом з колегами, позитивна мотивація до інновацій
C1	ініціатор нових цифрових практик у команді чи закладі, стимулює колег до навчання, свідомо підтримує цифрову культуру
C2	цифровий лідер, розробляє стратегії цифровізації, активно формує професійні спільноти, мотивує та наставляє інших

2. КОГНІТИВНИЙ КРИТЕРІЙ

Рівень	Показники / Опис
A1	базові знання цифрових інструментів, обмежене уявлення про онлайн-навчання та безпеку
A2	розуміє основні функції цифрових платформ, знає правила безпечного користування, може застосовувати прості ресурси
B1	використовує різні онлайн-ресурси для навчання, знайомий із принципами дистанційного навчання та захисту даних
B2	систематично застосовує цифрові інструменти, знає принципи ефективного онлайн-навчання, впроваджує базові заходи безпеки
C1	стратегічне використання цифрових ресурсів, адаптація інструментів під навчальні цілі, глибоке розуміння кібербезпеки
C2	комплексне знання та інтеграція цифрових технологій у навчальний процес, формування політик безпеки та передових практик онлайн-навчання

3. ОПЕРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КРИТЕРІЙ

Рівень	Показники / Опис
A1	користується готовими ресурсами, обмежена здатність створювати чи змінювати матеріали
A2	створює прості цифрові матеріали, починає адаптувати ресурси під свої завдання
B1	інтегрує різні ресурси у навчальний процес, адаптує матеріали до потреб учнів
B2	регулярно створює та інтегрує складні навчальні ресурси, модифікує їх під різні контексти
C1	інноваційне використання та створення ресурсів, оптимізація цифрових матеріалів для навчальної ефективності
C2	розробляє комплексні навчальні рішення, інтегрує ресурси у стратегічні освітні проєкти, виступає інноватором

4. РЕФЛЕКСИВНИЙ КРИТЕРІЙ

Рівень	Показники / Опис
A1	оцінює власну діяльність зовні, без глибокого аналізу, рідко планує саморозвиток
A2	усвідомлює сильні та слабкі сторони в цифровій діяльності, планує мінімальні кроки вдосконалення
B1	аналізує власну цифрову діяльність, корегує підхід до використання ресурсів, ставить короткострокові цілі розвитку
B2	систематично оцінює ефективність цифрових практик, планує розвиток компетентностей, враховує потреби учнів
C1	стратегічна рефлексія, формує довгострокові плани цифрового вдосконалення, оцінює інноваційні підходи
C2	саморегуляція та постійний розвиток, створює модель власного цифрового навчання, наставляє колег у рефлексивній практиці

ДОДАТОК Б

ДОДАТОК Б 1

ТЕСТИ Й КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

ДІАГНОСТІКА 1 – ТЕСТУВАННЯ

1. МЕТА ТЕСТУВАННЯ

Визначити рівень сформованості цифрової компетентності та готовності вчителя іноземної мови до її подальшого розвитку в професійній діяльності відповідно до шести сфер DigCompEdu:

1. Professional Engagement
2. Digital Resources
3. Teaching and Learning
4. Assessment
5. Empowering Learners
6. Facilitating Learners' Digital Competence

2. СТРУКТУРА ДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ

Тест 1 – «Цифрова обізнаність і професійна взаємодія» (Professional Engagement)

Мета: виявити рівень розуміння педагогом можливостей цифрового середовища для комунікації, співпраці та розвитку.

Приклади тестових запитань:

1. Які цифрові інструменти Ви використовуєте для професійного спілкування (Google Meet, Teams, Zoom, Moodle, інші)?
2. Як часто Ви берете участь у вебінарах, онлайн-курсах, професійних спільнотах?

3. Як Ви ділитеся власними матеріалами з колегами (через хмарні сервіси, соціальні мережі, освітні платформи)?
4. Як Ви забезпечуєте безпеку персональних даних учнів під час онлайн-взаємодії?

Форма: анкета + тест множинного вибору

Шкала: 1–5 балів за кожен пункт

Рівні:

- 1–2 – A1–A2 (*Newcomer / Explorer*)
- 3 – B1 (*Integrator*)
- 4 – B2 (*Expert*)
- 5 – C1–C2 (*Leader / Pioneer*)

Тест 2 – «Використання та створення цифрових ресурсів» (Digital Resources)

Мета: оцінити вміння педагога добирати, адаптувати й створювати навчальні матеріали.

Приклади запитань:

1. Які джерела Ви використовуєте для пошуку автентичних матеріалів іноземною мовою?
2. Як Ви адаптуєте онлайн-ресурси під рівень учнів (A1 - C1)?
3. Які інструменти Ви застосовуєте для створення навчального контенту (Canva, Genially, LearningApps, Quizlet)?
4. Як Ви перевіряєте достовірність і авторські права матеріалів?

Форма: практичне завдання + самозвіт

Оцінювання:

- 1–2 – обмежене знання ресурсів;
- 3 – використовує готові ресурси;
- 4 – створює власні матеріали;
- 5 – ділиться створеними ресурсами з іншими педагогами.

Тест 3 – «Цифрові технології в навчанні та викладанні» (Teaching and Learning)

Мета: визначити здатність інтегрувати цифрові технології у процес викладання іноземної мови.

Приклади запитань:

1. Які платформи Ви використовуєте для дистанційного або змішаного навчання?
2. Як Ви стимулюєте активність учнів у цифровому середовищі (ігрові елементи, групові завдання, онлайн-форуми)?
3. Як Ви забезпечуєте баланс між традиційними й цифровими методами навчання?

Форма: ситуаційне завдання (mini-case)

Оцінювання:

- 1–2 – використовує технології епізодично;
- 3 – застосовує цифрові інструменти у типових ситуаціях;
- 4 – творчо інтегрує технології у власні уроки;
- 5 – розробляє авторські методики навчання з цифровим компонентом.

Тест 4 – «Цифрове оцінювання навчальних досягнень» (Assessment)

Мета: перевірити вміння організовувати цифрове оцінювання та зворотний зв’язок.

Приклади запитань:

1. Які інструменти Ви застосовуєте для тестування (Google Forms, Quizizz, Kahoot, Edmodo)?
2. Як Ви аналізуєте результати тестування (статистика, аналітичні звіти)?
3. Як забезпечуєте прозорість оцінювання в онлайн-середовищі?

Форма: тест + аналітичне завдання

Оцінювання:

- 1 – не володіє цифровими інструментами оцінювання;
- 3 – використовує готові шаблони;

- 4 – створює власні цифрові тести;
- 5 – аналізує результати для індивідуальної підтримки учнів.

Тест 5 – «Підтримка учнів і розвиток їхньої цифрової компетентності» (Empowering Learners / Facilitating Learners' Digital Competence)

Мета: оцінити здатність учителя сприяти цифровій грамотності учнів.

Приклади запитань:

1. Як Ви допомагаєте учням безпечно працювати в інтернеті?
2. Як розвиваєте критичне мислення при роботі з онлайн-джерелами?
3. Які завдання сприяють формуванню навичок самостійного навчання в цифровому середовищі?

Оцінювання:

- 1–2 – недостатнє розуміння цифрової культури;
- 3 – навчає базовим правилам онлайн-безпеки;
- 4 – розвиває цифрову автономію учнів;
- 5 – формує цифрове мислення та етичні цінності в учнів.

4. КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Критерій	Показники	Рівень сформованості (DigCompEdu)
Мотиваційно-ціннісний	позитивне ставлення до цифровізації, готовність до навчання, активність у професійних спільнотах	A1–C2: від пасивного сприйняття до цифрового лідерства
Когнітивний	знання цифрових ресурсів, принципів онлайн-навчання, безпеки	A1–C2: від елементарного до стратегічного використання
Операційно-діяльнісний	уміння створювати, адаптувати, інтегрувати ресурси	A1–C2: від користувача до інноватора
Рефлексивний	здатність аналізувати власну цифрову діяльність і планувати саморозвиток	A1–C2: від зовнішньої оцінки до саморегуляції

5. РІВНІ ГОТОВНОСТІ ДО РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ)

Рівень	Опис готовності вчителя іноземної мови
A1 – Newcomer	Розуміє необхідність цифрових технологій, але має обмежений досвід використання.
A2 – Explorer	Використовує базові інструменти, потребує методичної підтримки.
B1 – Integrator	Активно впроваджує цифрові технології у навчання, здатен до самонавчання.
B2 – Expert	Творчо використовує цифрові ресурси, інтегрує їх у всі етапи навчання.
C1 – Leader	Виступає цифровим наставником, поширює власний досвід серед колег.
C2 – Pioneer	Розробляє інноваційні цифрові методики, ініціює освітні проєкти.

ДОДАТОК Б

ДОДАТОК Б 2

РЕЗУЛЬТАТИ ВІДПОВІДЕЙ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Учитель	Професійна залученість	Цифрові ресурси	Викладання і навчання	Оцінювання	Розвиток компетентностей здобувачів	Саморозвиток і рефлексія	Загальний бал	Рівень цифрової компетентності (DigCompEdu)
Teacher_1	14	11	20	18	15	20	98	B2 (Достатній)
Teacher_2	12	14	17	10	14	18	85	B2 (Достатній)
Teacher_3	18	15	12	11	15	15	86	B2 (Достатній)
Teacher_4	10	13	12	9	15	19	78	B1 (Базовий)
Teacher_5	13	9	19	12	8	19	80	B1 (Базовий)
Teacher_6	17	13	20	19	16	8	93	B2 (Достатній)
Teacher_7	18	18	17	19	19	10	101	C1 (Просунутий)
Teacher_8	19	14	11	16	10	12	82	B2 (Достатній)
Teacher_9	10	14	12	16	14	9	75	B1 (Базовий)
Teacher_10	11	16	19	9	17	16	88	B2 (Достатній)
Teacher_11	17	12	9	11	19	19	87	B2 (Достатній)
Teacher_12	14	19	20	15	10	8	86	B2 (Достатній)
Teacher_13	11	9	15	11	9	13	68	B1 (Базовий)
Teacher_14	13	17	11	13	20	9	83	B2 (Достатній)
Teacher_15	17	19	9	17	11	15	88	B2 (Достатній)
Teacher_16	14	19	16	15	12	20	96	B2 (Достатній)
Teacher_17	9	12	15	17	16	19	88	B2 (Достатній)
Teacher_18	19	19	20	16	20	20	114	C1 (Просунутий)
Teacher_19	8	16	14	16	15	8	77	B1 (Базовий)
Teacher_20	19	15	15	18	10	8	85	B2 (Достатній)
Teacher_21	15	10	10	8	18	12	73	B1 (Базовий)
Teacher_22	17	14	17	16	19	14	97	B2 (Достатній)
Teacher_23	16	15	19	9	8	14	81	B2 (Достатній)
Teacher_24	14	15	12	10	19	15	85	B2 (Достатній)
Teacher_25	13	18	10	8	10	12	71	B1 (Базовий)

Teacher_26	10	8	12	17	14	14	75	B1 (Базовий)
Teacher_27	18	16	17	17	19	20	107	C1 (Просунутий)
Teacher_28	10	14	8	11	20	11	74	B1 (Базовий)
Teacher_29	12	14	14	20	18	20	98	B2 (Достатній)
Teacher_30	11	20	14	18	10	13	86	B2 (Достатній)
Teacher_31	19	9	17	20	16	12	93	B2 (Достатній)
Teacher_32	13	19	19	19	19	11	100	B2 (Достатній)
Teacher_33	18	17	14	19	16	14	98	B2 (Достатній)
Teacher_34	8	8	16	18	16	11	77	B1 (Базовий)
Teacher_35	20	16	10	14	13	15	88	B2 (Достатній)
Teacher_36	18	16	12	8	10	17	81	B2 (Достатній)
Teacher_37	19	15	18	13	15	16	96	B2 (Достатній)
Teacher_38	11	8	8	17	11	19	74	B1 (Базовий)
Teacher_39	14	9	10	8	12	8	61	B1 (Базовий)
Teacher_40	15	8	18	8	9	9	67	B1 (Базовий)
Teacher_41	19	13	14	12	8	8	74	B1 (Базовий)
Teacher_42	10	9	12	19	17	13	80	B1 (Базовий)
Teacher_43	14	11	14	18	15	18	90	B2 (Достатній)
Teacher_44	8	13	15	12	11	9	68	B1 (Базовий)
Teacher_45	13	13	18	8	16	19	87	B2 (Достатній)
Teacher_46	18	13	20	10	11	19	91	B2 (Достатній)
Teacher_47	18	11	10	17	10	10	76	B1 (Базовий)
Teacher_48	11	14	11	16	8	15	75	B1 (Базовий)
Teacher_49	14	9	15	8	18	19	83	B2 (Достатній)
Teacher_50	16	16	9	14	17	10	82	B2 (Достатній)
Teacher_51	14	19	17	16	11	19	96	B2 (Достатній)
Teacher_52	8	9	8	19	12	12	68	B1 (Базовий)
Teacher_53	18	14	16	16	10	10	84	B2 (Достатній)
Teacher_54	10	11	15	13	15	8	72	B1 (Базовий)

Teacher_55	15	11	18	8	15	11	78	B1 (Базовий)
Teacher_56	13	15	11	10	16	10	75	B1 (Базовий)
Teacher_57	16	20	9	9	9	13	76	B1 (Базовий)
Teacher_58	10	20	16	11	8	11	76	B1 (Базовий)
Teacher_59	8	12	11	15	15	14	75	B1 (Базовий)
Teacher_60	10	8	8	19	18	10	73	B1 (Базовий)
Teacher_61	13	14	13	13	13	20	86	B2 (Достатній)
Teacher_62	10	13	15	18	18	9	83	B2 (Достатній)
Teacher_63	12	8	19	8	12	19	78	B1 (Базовий)
Teacher_64	20	10	11	10	8	8	67	B1 (Базовий)
Teacher_65	19	19	20	12	13	10	93	B2 (Достатній)
Teacher_66	19	16	12	15	20	8	90	B2 (Достатній)
Teacher_67	12	10	19	8	11	20	80	B1 (Базовий)
Teacher_68	12	14	8	10	9	16	69	B1 (Базовий)
Teacher_69	17	13	17	10	15	15	87	B2 (Достатній)
Teacher_70	9	13	14	9	18	17	80	B1 (Базовий)
Teacher_71	9	17	8	15	8	16	73	B1 (Базовий)
Teacher_72	18	13	14	20	17	14	96	B2 (Достатній)
Teacher_73	17	10	9	16	15	20	87	B2 (Достатній)
Teacher_74	19	17	14	16	11	20	97	B2 (Достатній)
Teacher_75	11	8	15	19	10	14	77	B1 (Базовий)
Teacher_76	19	9	9	14	13	10	74	B1 (Базовий)
Teacher_77	16	17	20	13	17	17	100	B2 (Достатній)
Teacher_78	13	8	11	17	13	13	75	B1 (Базовий)
Teacher_79	18	19	12	8	15	12	84	B2 (Достатній)
Teacher_80	19	19	19	12	14	11	94	B2 (Достатній)

ДОДАТОК В

ДІАГНОСТІКА 2 - ОПІТУВАННЯ

1. МЕТА ДІАГНОСТИКИ

Визначити рівень сформованості та готовності вчителя іноземної мови до розвитку цифрової компетентності – його здатність ефективно використовувати цифрові інструменти для навчання, комунікації, оцінювання, створення контенту й саморозвитку.

2. СТРУКТУРА ДІАГНОСТИКИ

Діагностика охоплює 6 компетентнісних областей**,** відповідно до DigCompEdu (2017):

№	Область	Зміст
1	Професійна залученість	Використання цифрових технологій у професійній комунікації, співпраці, плануванні
2	Цифрові ресурси	Створення, адаптація, управління та етичне використання цифрових матеріалів
3	Викладання і навчання	Інтеграція цифрових технологій у навчальний процес
4	Оцінювання	Використання цифрових інструментів для формувального та підсумкового оцінювання
5	Розвиток компетентностей здобувачів	Формування цифрової грамотності студентів / учнів
6	Саморозвиток і рефлексія	Готовність до власного цифрового професійного розвитку

3. ДІАГНОСТИЧНИЙ ТЕСТ

Блок 1. Професійна залученість

Оцініть, наскільки ви погоджуєтесь із твердженнями (1 – «ніколи», 5 – «завжди»):

1. Я використовую цифрові платформи (Google Classroom, Moodle, Teams тощо) для комунікації зі студентами.
2. Я співпрацюю онлайн з колегами над навчальними матеріалами.
3. Я підтримую професійні контакти у цифровому середовищі (педагогічні спільноти, форуми).

4. Я дотримуюся етичних принципів онлайн-комунікації.

Блок 2. Цифрові ресурси

1. Я вмію знаходити якісні цифрові матеріали для занять.
2. Я адаптую матеріали відповідно до потреб своїх учнів.
3. Я створюю власні цифрові навчальні ресурси (відео, інтерактивні вправи, презентації).
4. Я дотримуюсь авторського права при використанні матеріалів.

Блок 3. Викладання і навчання

1. Я інтегрую цифрові інструменти (Quizlet, Kahoot, Padlet, Mentimeter тощо) у навчальний процес.
2. Я використовую онлайн-платформи для підтримки змішаного або дистанційного навчання.
3. Я сприяю активній участі студентів у цифровому середовищі.
4. Я адаптую навчальні стратегії до цифрового формату.

Блок 4. Оцінювання

1. Я використовую онлайн-тести та платформи для оцінювання (Google Forms, Testportal, Edpuzzle тощо).
2. Я надаю студентам миттєвий цифровий зворотний зв’язок.
3. Я використовую аналітику навчання для відстеження прогресу учнів.
4. Я застосовую цифрові інструменти для самооцінювання студентів.

Блок 5. Розвиток компетентностей здобувачів

1. Я навчаю студентів безпечного користування цифровими технологіями.
2. Я заохочую студентів створювати власний цифровий контент.
3. Я підтримую розвиток критичного мислення щодо цифрових джерел інформації.
4. Я розвиваю у студентів уміння навчатися через онлайн-ресурси.

Блок 6. Саморозвиток і рефлексія

1. Я регулярно проходжу онлайн-курси для підвищення цифрової грамотності.
2. Я експериментую з новими технологіями у своїй педагогічній практиці.

3. Я рефлексую щодо ефективності використання цифрових інструментів.
4. Я планую свій подальший цифровий розвиток.

4. КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

Кожна відповідь оцінюється за шкалою від **1 до 5 балів**, де:

1 – ніколи / не володію,

2 – рідко / початковий рівень,

3 – іноді / базовий рівень,

4 – часто / впевнений рівень,

5 – завжди / високий рівень.

Рівні готовності (максимум 120 балів)

Рівень	Діапазон балів	Характеристика
Початковий (A1-A2)	24–55	Обмежене використання цифрових інструментів, потребує супроводу й навчання
Базовий (B1)	56–80	Застосовує цифрові технології у стандартних ситуаціях, але потребує розвитку творчого аспекту
Достатній (B2)	81–100	Ефективно інтегрує цифрові ресурси у навчальний процес, здійснює онлайн-взаємодію
Просунутий (C1)	101–115	Демонструє гнучке, критичне й інноваційне використання цифрових технологій
Експертний (C2)	116–120	Є цифровим лідером, ділиться досвідом, створює нові педагогічні цифрові практики

5. ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Низький рівень готовності → потрібне навчання базових цифрових інструментів (курси з ІКТ, тренінги).

Середній рівень → бажано пройти цільові курси за напрямами DigCompEdu.

Високий рівень → можна залучати вчителя як тьютора, ментора або фасилітатора цифрової освіти.

ДОДАТОК Г

ПРИКЛАД РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ЗАНЯТТІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Тема: «Climate Change: Global Challenges and Personal Responsibility»
Ціль: Сформувати комунікативну компетенцію з теми екології через інтеграцію цифрових інструментів та інноваційних методик.
Цільова група: студенти 2-3 курсу, бакалавр

Етап 1: Підготовка (Flipped Classroom + Microlearning)

Інструменти/методика: Google Classroom (платформа), Flipped Classroom (метод), Microlearning (формат), мобільний додаток.

Для викладача: у Google Classroom створює модуль з темою. Завантажує: мікровідео (5-7 хв.) на Edpuzzle або власне відео в Google Drive з поясненням ключової лексики (carbon footprint, renewable energy, deforestation); інтерактивний глосарій у Quizlet з цими термінами; коротку статтю (адаптовану з National Geographic) у форматі PDF.

Для студентів: переглянути відео та вивчити лексику в Quizlet (через мобільний додаток); прочитати статтю; на форумі в Google Classroom відповісти на питання: *"What fact about climate change surprised you most and why?"*

Оцінка (SAMR рівень – Augmentation): технологія доповнює завдання (автоматична перевірка в Quizlet, організація матеріалів в одному місці), але суть (читання, вивчення слів) не змінюється кардинально.

Етап 2: Синхронне онлайн-заняття (CLIL + Blended Learning)

Інструменти/методика: Zoom/MSTeams (платформа), CLIL (метод), Blended Learning (модель), Edutainment**.**

Дія викладача: Проводить заняття в Zoom**.**

1. Розминка (Edutainment): Інтерактивна вікторина в Kahoot! на перевірку лексики з домашнього завдання.

2. Основна частина (CLIL): науковий аспект: Аналіз інфографіки про викиди CO2 (використовується спільний екран та анотації Zoom); соціальний аспект: Обговорення в малих групах **(**breakout rooms**)** питання «Should governments impose stricter laws on pollution?»; мовний аспект: Активізація вивченої лексики та функціональної мови для висловлення думки (I believe that..., From my point of view...); проєктна робота: Студентів ділять на групи та дають завдання: за 15 хвиін підготувати в Google Jamboard або Padlet міні-проєкт «Our University's Green Initiative» (пропозиції щодо енергозбереження, переробки тощо).

Оцінка (SAMR рівень – Modification): технологія дозволяє суттєво модифікувати завдання. Реальна колаборативна робота в малих групах онлайн та створення цифрового продукту (інтерактивна дошка) були б неможливими в класі без цих інструментів.

Етап 3: Самостійна робота та співпраця (Мобільні додатки + Blended Learning)

Інструменти/методика: Мобільні додатки**,** Blended Learning**.**

Для студентів: у групах створити 2-хвилинний соціальний ролик (video PSA – Public Service Announcement) на тему особистої відповідальності за клімат.

Інструменти на вибір: Canva (для відео з анімацією); CapCut/InShot (для монтажу); Flipgrid (для простого запису відео та коментування робіт одногрупників).

Вимоги: використати вивчену лексику, представити чітке послання.

Презентація та обговорення: Готові ролики завантажуються в загальний Padlet або Google Classroom. Студенти зобов'язані переглянути та прокоментувати (у письмовій чи відео-формі) роботи щонайменше двох інших груп.

Оцінка (SAMR рівень – Redefinition): Технологія перевизначає навчання. Студенти переходять від споживання інформації до створення професійного медіа-контенту (навичка 21 століття). Завдання формує комплексну компетентність: мовну, цифрову, креативну та соціальну.

Підсумок для професійної підготовки вчителя: цей приклад демонструє майбутнім педагогам не *що* використовувати, а *як* і *навіщо*:

1. TPACK у дії: Чітке поєднання технологій (Google Classroom, Zoom, Canva) з педагогічними цілями (активізація лексики, розвиток говоріння, проєктна робота) для викладання конкретного змісту (Climate Change).

2. Еволюція за SAMR: Від простого заміщення (читання статті онлайн) через доповнення (вікторина Kahoot!) і модифікацію (колаборація в Jamboard) до перевизначення (створення та обговорення соціальних роликів).

3. Формування власної цифрово-педагогічної ідентичності: студент на власному досвіді бачить, як стає архітектором навчального процесу, що готує його до проєктування таких же інноваційних уроків для своїх майбутніх учнів/студентів.

ПРИКЛАД РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ЗАНЯТТІ З «МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ»

Тема заняття: «Викладання англійської мови з використанням підходу CLIL(Content and Language Integrated Learning)»

Ціль: Студенти (бакалавр, 3 курс) не лише теоретично ознайомляться з CLIL, а й отримають практичний досвід його планування та реалізації через цифрові інструменти.

1. Цифрові платформи та ресурси: організація змішаного навчання: Moodle / Google Classroom

До заняття (підготовча фаза): на платформі розміщується теоретичний модуль: короткі відеолекції про суть CLIL, його принципи (4Cs: Content, Communication, Cognition, Culture), наукові статті, приклад плану уроку CLIL. Студенти проходять опитування (через Google Forms), щоб визначити попередні знання про CLIL.

Під час заняття: платформа використовується для доступу до групових документів, завдань та здачі робіт.

Після заняття: студенти здають фінальний проєкт (план-конспект уроку) і беруть участь у форумі для рефлексії: «Які виклики ви бачите у впровадженні CLIL у школі?».

Zoom / Microsoft Teams (для синхронної взаємодії):

- **Онлайн-сесія 1 (вступна):** коротка лекція-обговорення, Q&A сесія для роз'яснення складних моментів з теорії.
- **Онлайн-сесія 2 (практикум):** студенти у віртуальних кімнатах (breakout rooms) працюють у малих групах над розробкою фрагменту уроку CLIL. Викладач перемикається між кімнатами, щоб консультувати.
- **Захист проектів:** презентації розроблених уроків відбуваються в Zoom/Teams, імітуючи викладання колегам (peer-teaching).

3. Інноваційні методики: як основа змісту та процесу.

Flipped Classroom (перевернутий клас): домашнє завдання ДО заняття: студенти самостійно вивчають матеріали на Moodle (мікромодулі). Це звільняє аудиторний час для практики.

На занятті: час присвячений не лекції, а активній роботі: аналізу відеоприкладів уроків CLIL, груповому проектуванню, дискусіям.

CLIL (як об'єкт вивчення ТА метод навчання): завдання – студентам потрібно розробити урок CLIL на тему з шкільної програми (наприклад, «The Water Cycle» (природознавство), «The Industrial Revolution» (історія), «Healthy Eating» (біологія)). Акцент на 4Cs: в плані студенти мають чітко прописати, як реалізувати Content (зміст), Communication (мову: vocabulary,

grammar для теми), Cognition (вищі розумові навички: аналіз, порівняння) та Culture (міжкультурний аспект).

Microlearning (мікронавчання): теоретичний матеріал на платформі поділений на короткі (5-7 хв) блоки: «Що таке CLIL?», «Принцип 4Cs», «Оцінювання в CLIL». Студенти отримують короткі «підказки» (tips) у месенджері класу або email з головними думками дня.

Edutainment (освіта+розвага): для пояснення принципів CLIL використовується яскравий інфографічний ролик або комікс. Студентам пропонується проаналізувати популярні науково-популярні відео на YouTube (наприклад, TED-Ed) як потенційний ресурс для уроку CLIL.

3. Мобільні додатки: інструменти для створення контенту та інтерактивності

Студентам пропонується використати конкретні додатки при створенні свого уроку CLIL**,** тим самим формуючи їхню цифрову компетентність:

Для створення інтерактивного контенту та оцінювання: Quizlet / Kahoot! **–** для створення наборів тематичної лексики (Vocabulary on «Ecosystems») та інтерактивної вікторини на закріплення; Mentimeter / Wordwall – для швидкого зворотного зв'язку, створення хмари слів, інтерактивних вправ (сортування, відповідність) під час уроку; Quizizz – для адаптивного тестування знань з предметного змісту (наприклад, історії).

Для творчості та презентації: Canva – для дизайну візуальних опор до уроку: презентацій, інфографіки, роздаткових матеріалів, плакатів; Padlet – для створення «віртуальної стіни», де учні (а в нашому випадку – студенти-практиканти) можуть розміщувати ідеї, посилання, фото у реальному часі (наприклад, для етапу «виклик» на уроці).

Для розвитку мовних навичок у контексті: Flipgrid – для створення відеодискусій. Завдання: «Запишіть 60-секундне відео, пояснюючи поняття «photosynthesis» як якби ви були вчителем для 5-го класу».

Підсумковий проєкт студента (як результат реалізації моделі):

Розробка конспекту уроку англійської мови з використанням CLIL на тему «Environmental Sustainability» для 8-го класу.

У конспекті обов'язково вказано:

1. Реалізацію 4Cs.

2. Які цифрові платформи використовуватимуться: (напр., клас створений в Google Classroom для роздачі матеріалів).

3. Які мобільні додатки/інструменти залучені: (вікторина в Kahoot! для перевірки розуміння термінів, створення спільного плакату в Padlet для збору ідей).

4. Які елементи змішаного та перевернутого навчання використані: (напр., учні дивляться відео TED-Ed про переробку сміття вдома, а на уроці працюють над груповим проєктом).

Майбутній вчитель не просто вивчає методику CLIL абстрактно, а проходить через цикл: СПРИЙНЯТТЯ (через цифрові матеріали) → АНАЛІЗ (через дискусії в Zoom) → ПРАКТИКА (через створення уроку з використанням додатків) → РЕФЛЕКСІЯ (через форум). Ця модель формує готовність до реальної педагогічної діяльності в сучасній цифровій освітній середовищі.

SUMMARY

The object of research is the process of forming the professional competence of an English language teacher.

The subject of research is innovative approaches to the formation of the professional competence of an English language teacher in the context of digital education.

The aim of the paper is to provide a theoretical foundation and practical investigation of innovative approaches to the formation of the professional competence of an English language teacher in the context of digital education.

The study is grounded in the key principles of the innovative approach to forming the professional competence of an English language teacher in the context of digital education; the competence-based approach; the concept of lifelong learning and reflective practice; the theory of educational innovation; as well as systemic, activity-based, learner-centered, and comparative approaches. The research also draws on the teacher digital competence model (DigCompEdu, the European Framework).

The findings demonstrate that the structure of the professional competence of a modern English language teacher under digitalization conditions has been clarified and expanded. The innovative approach has been defined not as the mere use of new technologies, but as a purposeful activity for transforming pedagogical practice based on the TPACK model (for lesson design) and the SAMR model (for assessing the depth of technology integration). The main deficiencies in the professional training of teachers have been identified and primary barriers to implementing innovations have been clarified. A model and the content for forming the professional competence of an English language teacher in the context of digital education have been proposed.

Keywords: *professional competence, English language teacher, digital education, model, innovative approach.*

Декларація
академічної доброчесності
здобувача ступеня вищої освіти ЗНУ

Я, Паустовський Костянтин Ігорович, студент 2 курсу магістратури, денної форми навчання, факультету іноземної філології, спеціальність 035 Філологія, освітньо-професійна програма Мова і література (англійська), адреса електронної пошти paustkonstantin@gmail.com.

- підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему **«Інноваційні підходи до формування професійної компетентності вчителя англійської мови в умовах цифрової освіти»** відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлена;

- заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

- згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою Інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

01.02.2026 Паустовський К. І.