

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

На правах рукопису

Кафедра іноземних мов та методики викладання

**МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
РОЗВИТОК САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ
НА СУЧАСНОМУ УРОЦІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З
ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ**

**Спеціальність: 014 Середня освіта
Предметна спеціальність: 014.021 Середня освіта
(Англійська мова та зарубіжна література)**

Виконала:

Тіркешова Айнабат,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти 62-2А групи
денної форми здобуття освіти
Навчально-наукового інституту
філології та історії

Науковий керівник:

Чайка Олена Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Глухів – 2025

АНОТАЦІЯ

Тіркешова А. Розвиток самостійної діяльності старшокласників на сучасному уроці зарубіжної літератури з використанням інформаційно-комунікаційних ресурсів. – Кваліфікаційна робота на правах рукопису.

Магістерська робота присвячена дослідженню теоретичних, методичних і практичних аспектів упровадження комунікативного методу навчання в процес навчання англійської мови в старшій школі.

На основі узагальнення наукової інформації з'ясовано, що комунікативний метод навчання є ефективним типом організації іншомовного освітнього процесу, який ґрунтується на цілеспрямованій і послідовній системі взаємодії вчителя й учнів та поєднує визначену мету, завдання, зміст, методи й форми навчання, спрямовані на формування здатності до реального мовленнєвого спілкування. Психолого-педагогічні та лінгводидактичні концепції виокремлюють основні структурні компоненти комунікативного навчання, зокрема комунікативну ситуацію, мовленнєве завдання, мовленнєву діяльність, мовленнєву взаємодію та зворотний зв'язок. Виходячи з аналізу наукових праць з означеної проблеми, запропоновано алгоритм реалізації комунікативного методу, що передбачає моделювання комунікативної ситуації, визначення мовленнєвої мети, добір автентичного мовного матеріалу, організацію інтерактивної діяльності учнів та оцінювання результатів мовленнєвої взаємодії. Також визначено основні вимоги до впровадження комунікативного методу в освітній процес, серед яких домінування мовленнєвої практики, активна участь здобувачів освіти, використання автентичних матеріалів, орієнтація на зміст спілкування, а також зв'язок навчання з реальними життєвими ситуаціями.

Відповідно до завдань дослідження проаналізовано реальний стан упровадження комунікативного методу навчання в практиці сучасної школи, зокрема на уроках англійської мови в 10–11 класах, акцентовано увагу на використанні інших педагогічних методів та підходів, серед яких провідне

місце посідає комунікативний метод. Системний аналіз різних наукових підходів до трактування поняття «комунікативний метод» дав змогу визначити його як систему діяльності вчителя й учнів в освітньому процесі, побудовану на провідній ідеї та взаємозв'язку цілей, змісту й методів навчання.

Враховуючи комунікативно спрямований та інтегративний характер шкільного курсу англійської мови, аналізуючи основні завдання його вивчення в закладах загальної середньої освіти та спираючись на ключові й предметні компетентності, які необхідно сформувати у старшокласників, доведено важливість упровадження комунікативного методу навчання на сучасному уроці англійської мови. Під комунікативним методом навчання розуміємо психолого-дидактичну систему змісту, методів, форм і засобів іншомовного навчання, що забезпечує активне оволодіння учнями мовленнєвими вміннями й навичками в процесі реальної або змодельованої комунікативної взаємодії та сприяє формуванню їхньої іншомовної комунікативної компетентності.

Грунтовний аналіз чинної шкільної програми та підручників з англійської мови для 10–11 класів дає підстави стверджувати, що запропоновані завдання загалом мають комунікативну спрямованість і орієнтовані на формування мовленнєвих умінь, проте потребують системнішого використання інтерактивних форм роботи та автентичних комунікативних ситуацій. Для розвитку й поглиблення навичок усного та писемного мовлення доцільно посилити увагу до розроблення й упровадження комунікативно орієнтованих вправ і завдань, спрямованих на реальне іншомовне спілкування. Застосування комунікативного методу навчання сприяє активізації мовленнєвої, пізнавальної та творчої діяльності старшокласників і підвищує ефективність навчання англійської мови в профільній школі.

Методика впровадження комунікативного методу навчання на сучасному уроці англійської мови в старшій школі передбачає використання ефективних форм, методів і прийомів організації навчальної діяльності, зокрема за ступенем активності та самостійності учнів (комунікативні вправи, проблемно-комунікативні завдання, проєктна та наукова діяльність), за мірою педагогічної

взаємодії (діалог, полілог, дискусія), а також таких інтерактивних методів, як рольові ігри, ситуативне моделювання, мозковий штурм, робота в парах і групах, аналіз комунікативних ситуацій тощо, що забезпечують розвиток мовленнєвих умінь і формування іншомовної комунікативної компетентності старшокласників.

Змодельовані фрагменти уроків, методична розробка уроку англійської мови для 10 класу та дібрані приклади вправ для реалізації комунікативного методу навчання англійської мови старшокласників репрезентують практичне впровадження комунікативного підходу в освітній процес. У них акцентовано увагу на таких методичних прийомах і видах навчальної діяльності, як робота в парах і групах, рольові та ситуативні ігри, дискусії, проєктна діяльність, мозковий штурм, різні види мовленнєвої взаємодії, що сприяють розвитку навичок усного спілкування, формуванню іншомовної комунікативної компетентності та підвищенню мотивації учнів до вивчення англійської мови.

Комунікативно орієнтоване навчання сприяє формуванню в учнів здатності самостійно застосовувати раніше засвоєні знання й уміння в нових мовленнєвих ситуаціях, розпізнавати комунікативні проблеми та визначати шляхи їх розв'язання. Воно забезпечує розвиток уміння аналізувати мовленнєву ситуацію, усвідомлювати структуру мовного матеріалу та його функціональне призначення, знаходити альтернативні способи комунікативної взаємодії, поєднувати відомі мовленнєві стратегії й створювати нові відповідно до умов спілкування.

Проведене наукове дослідження дає підстави стверджувати, що поставлену мету досягнуто, визначені завдання розв'язано, а отримані наукові положення сприяють глибшому розумінню теоретичних і методичних основ упровадження комунікативного методу навчання на уроках англійської мови в 10–11 класах.

Ключові слова: комунікативний метод, англійська мова, старша школа, іншомовна комунікативна компетентність, мовленнєва діяльність, комунікативні вправи, інтерактивне навчання.

ABSTRACT

Tirkeshova A. Development of Senior Secondary School Students' Independent Learning Activity in the Modern World Literature Classes through the Use of Information and Communication Resources – *Qualification work as a manuscript.*

The master's thesis analyzes the theoretical, methodological, and practical aspects of implementing the communicative method of teaching in teaching the English language at upper secondary school.

Based on the generalization of scientific sources, it has been established that the communicative method of teaching is an effective type of organization of the foreign language educational process, which is based on a purposeful and consistent system of interaction between the teacher and students and integrates clearly defined goals, objectives, content, methods, and forms of instruction aimed at developing learners' ability for real-life communicative interaction. Psychological, pedagogical, and linguodidactic concepts identify the main structural components of communicative teaching, namely the communicative situation, speech task, speech activity, communicative interaction, and feedback. Drawing on the analysis of scholarly works on the given issue, an algorithm for implementing the communicative method has been proposed, which includes modeling a communicative situation, defining communicative goals, selecting authentic language material, organizing interactive student activities, and assessing the results of communicative interaction. The main requirements for implementing the communicative method in the educational process have also been identified, including the dominance of speech practice, active learner participation, the use of authentic materials, focus on the content of communication, and the connection between learning and real-life situations.

In accordance with the objectives of the study, the current state of implementation of the communicative method in modern school practice, particularly in English language lessons in grades 10–11, has been analyzed. Attention is drawn

to the use of various pedagogical methods and approaches, among which the communicative method occupies a leading position. A systematic analysis of different scientific approaches to interpreting the concept of the “communicative method” made it possible to define it as a system of teacher–student activity in the educational process, based on a core idea and the interconnection of instructional goals, content, and teaching methods.

Taking into account the communicative orientation and integrative nature of the school English language course, analyzing its main objectives in general secondary education institutions, and relying on key and subject-specific competencies that need to be developed in senior students, the importance of implementing the communicative method in modern English language lessons has been substantiated. The communicative method of teaching is understood as a psychological and didactic system of content, methods, forms, and means of foreign language instruction that ensures active acquisition of speech skills and abilities through real or simulated communicative interaction and contributes to the development of students’ foreign language communicative competence.

A thorough analysis of the current school curriculum and English language textbooks for grades 10–11 provides grounds to assert that the proposed tasks are generally communicatively oriented and aimed at developing speech skills; however, they require more systematic use of interactive forms of work and authentic communicative situations. To enhance and deepen oral and written communication skills, it is advisable to intensify the development and implementation of communicatively oriented exercises and tasks focused on real foreign language communication. The application of the communicative method contributes to the activation of students’ speech, cognitive, and creative activities and increases the effectiveness of English language instruction in upper secondary school.

The methodology for implementing the communicative method in modern English language lessons in upper secondary school involves the use of effective forms, methods, and techniques for organizing learning activities, particularly according to the degree of student activity and autonomy (communicative exercises,

problem-based communicative tasks, project-based and research activities), the level of pedagogical interaction (dialogue, polylogue, discussion), as well as interactive methods such as role-playing, situational modeling, brainstorming, pair and group work, and the analysis of communicative situations. These methods ensure the development of speech skills and the formation of senior students' foreign language communicative competence.

The modeled lesson fragments, a methodological lesson plan for a Grade 10 English language lesson, and selected examples of exercises for implementing the communicative method in teaching senior students demonstrate the practical application of the communicative approach in the educational process. These materials emphasize such methodological techniques and types of learning activities as pair and group work, role-playing and situational games, discussions, project-based learning, brainstorming, and various types of communicative interaction, which contribute to the development of oral communication skills, the formation of foreign language communicative competence, and increased student motivation to learn English.

Communicatively oriented instruction promotes the development of students' ability to independently apply previously acquired knowledge and skills in new communicative situations, identify communicative problems, and determine ways to solve them. It ensures the development of the ability to analyze communicative situations, understand the structure of language material and its functional purpose, find alternative modes of communicative interaction, combine known communicative strategies, and create new ones according to the conditions of communication.

Keywords: communicative method, English language, upper secondary school, foreign language communicative competence, speech activity, communicative exercises, interactive learning.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	9
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОЦІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	
1.1. Сутність самостійної діяльності здобувачів освіти.....	
Error! Bookmark not defined.	
1.2. Розвиток самостійної діяльності як предмет теоретичних досліджень ..	21
1.3. Психолого-педагогічні умови розвитку самостійної діяльності старшокласників	Error! Bookmark not defined.
1.4. Погляди вчених-методистів на питання розвитку самостійної діяльності здобувачів на уроці зарубіжної літератури.....	Error! Bookmark not defined.
Висновки до розділу 1.....	44
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНИЙ ДОСВІД І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБОМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ.....	44
2.1. Сутнісні характеристики інформаційно-комунікаційних ресурсів як засобу навчання.....	45
2.2. Сучасний стан досліджувальної проблеми в практиці закладів загальної середньої освіти.....	50
2.3. Методичні особливості розвитку самостійної діяльності старшокласників на уроці зарубіжної літератури з використанням інформаційно-комунікаційних ресурсів.....	58
Висновки до розділу 2.....	65
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ.....	65
3.1. Критерії, показники та характеристики рівнів розвитку самостійної діяльності старшокласників.....	67
3.2. Організація та проведення експериментального навчання.....	67
3.3. Результати експериментального дослідження та їх аналіз	84
Висновки до розділу 3.	
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	97

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Проблема самостійної діяльності особистості займає чільне місце в дослідженнях багатьох наук - філософії, психології, етики, естетики, соціології, педагогіки, методики тощо. Особливої актуальності питання самостійності особистості, її активної самореалізації набуло у ХХІ столітті, чому посприяла низка соціальних чинників: глобальні економічні перетворення, науково-технічний прогрес, висока інформаційна насиченість суспільного середовища, потреба адаптації молоді в соціумі. Тому цілком закономірною є нагальність розв'язання одного з провідних завдань, що стоїть перед сучасною загальноосвітньою школою в умовах модернізації освіти – «створити умови для особистісного розвитку та самореалізації кожного громадянина».

Впровадження комунікативної методики в умовах старших класів потребує комплексного підходу до визначення відповідних прийомів та методів навчання, що дозволять ефективно застосовувати мову у реальних комунікативних ситуаціях. Водночас вивчення психологічних аспектів, що визначають особливості засвоєння матеріалу старшокласниками, дає змогу підвищити мотивацію та долати мовленнєві бар'єри. У цьому контексті актуальним є дослідження психолого-педагогічного підґрунтя застосування комунікативного методу навчання старшокласників, яке сприятиме побудові навчальних моделей, орієнтованих на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письма у працях О. Білоус, Л. Виготського, В. Гордієнко, Д. Ельконіним, Н. Іванюк, Г. Костюка, К. Роджерсом та ін.

Додатковий інтерес представляє лінгводидактична сторона комунікативної методики, що вимагає розробки спеціальних прийомів адаптації цього методу до умов класно-урочної системи в працях О. Бондарко, Ю. Караулов, Ю. Степанов, Р. Ферс, Д. Хаймс, М. Холлідей, Н. Хомський, Р. Якобсон та ін. Проблема адаптації комунікативного методу в умовах

сучасної української школи обумовлена не лише обмеженим часом, відведеним на вивчення англійської мови, але й нерівномірним рівнем мовної підготовки учнів, відсутністю відповідних навчальних матеріалів, зосереджених на практичному застосуванні мови. Це вимагає від учителя високої професійної підготовки, а також методичних знань для моделювання уроків, що відповідали б потребам учнів та сприяли розвитку комунікативних навичок.

У педагогічній науці загальнотеоретичні положення щодо впровадження самостійної роботи в сучасний освітній процес розроблені досить ґрунтовно. Проте в методиці навчання зарубіжної літератури не набули повноцінного висвітлення питання, пов'язані з методичними аспектами та практикою системного використання інформаційно-комунікаційних ресурсів у процесі самостійної діяльності старшокласників на уроках зарубіжної літератури.

Зазначене вище вплинуло на вибір теми магістерської роботи та формулювання мети.

Актуальність дослідження зумовлена потребою вдосконалення методик викладання англійської мови в старших класах, створення умов для формування у старшокласників високого рівня комунікативної компетентності, а також необхідністю адаптації комунікативного методу до умов сучасної української школи. Недостатня розробленість порушеного питання у вітчизняній методиці викладання іноземних мов у працях Л. Байдак, Н. Василенко, Т. В'юн, Н. Годованець, М. Кабанова, С. Ніколаєвої, О. Тарнопольський та ін., а також потреба у формуванні здатності старшокласників ефективно використовувати англійську мову у різноманітних життєвих ситуаціях обумовлюють вибір теми дослідження.

Мета і завдання дослідження. Метою магістерської роботи є теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка ефективності методики впровадження самостійної діяльності старшокласників у шкільному курсі зарубіжної літератури засобом інформаційно-комунікаційних ресурсів.

Відповідно до мети дослідження визначено основні завдання:

1) розкрити сутність базових понять «самостійна діяльність на уроках зарубіжної літератури», «інформаційно-комунікаційні ресурси» та окреслити їх місце в системі шкільної літературної освіти;

2) виявити найбільш продуктивні теоретико-методологічні підходи до розв'язання проблеми розвитку самостійної діяльності старшокласників;

3) проаналізувати реальний стан проблеми використання інформаційно-комунікаційних ресурсів у процесі самостійної діяльності учнів 10 класу на уроках зарубіжної літератури;

4) визначити критерії, показники та рівні сформованості вмінь старшокласників самостійно використовувати інформаційно-комунікаційні ресурси в процесі вивчення зарубіжної літератури;

5) визначити найбільш ефективні форми, методи та прийоми організації самостійної діяльності школярів на уроках зарубіжної літератури з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Об'єкт дослідження – процес самостійної діяльності здобувачів у шкільній літературній освіті.

Предмет дослідження – форми, методи та прийоми організації самостійної діяльності учнів 10-11 класів з використанням інформаційно-комунікаційних ресурсів.

Для досягнення мети й розв'язання завдань магістерської роботи застосовано такі **методи дослідження**:

- *аналіз праць* вітчизняних і зарубіжних учених дозволив чітко визначити концептуальні рамки дослідження та основні теоретичні підходи до використання комунікативного методу навчання в шкільному курсі англійської мови;

- *вивчення реального стану* впровадження комунікативного методу навчання на уроках англійської мови в сучасній школі дало змогу оцінити його роль, значення та ефективність для формування комунікативної компетентності старшокласників;

- *спостереження* за освітнім процесом на уроках англійської мови в старших класах допомогло зібрати якісні дані щодо сформованості комунікативної компетентності у старшокласників та результативність їхньої роботи в різних комунікативних ситуаціях;

- *експериментальний метод* показав, що використання комунікативного методу навчання значно покращує комунікативну компетентність здобувачів освіти.

Методологічною основою дослідження є сучасні теорії комунікативного підходу до навчання іноземних мов, що орієнтовані на розвиток інтерактивної взаємодії учнів у процесі навчання; психолого-педагогічні концепції розвитку мовленнєвої діяльності в рамках особистісно-орієнтованого навчання; дослідження з лінгводидактики, присвячені питанням навчання комунікативної компетентності та активного залучення учнів до мовленнєвої практики; педагогічні концепції, що підкреслюють роль мотивації та інтеграції різних видів мовленнєвої діяльності в освітньому процесі.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в *обґрунтуванні, узагальненні та систематизації* на основі розрізнених джерел змісту і концептуального наповнення поняття «самостійна діяльність»; *системному вивченні* останніх досягнень психолого-педагогічної та методичної наук з проблеми розвитку самостійної діяльності старшокласників засобом інформаційно-комунікаційних ресурсів; *визначенні* ефективних форм, методів та прийомів організації самостійної діяльності старшокласників на сучасному уроці зарубіжної літератури з використанням інформаційно-комунікаційних ресурсів; *розробленні* методичних рекомендацій щодо системного впровадження самостійної діяльності в шкільній літературній освіті.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в розробленні та впровадженні науково обґрунтованої методики впровадження комунікативного методу навчання англійської мови в старших класах з метою підвищення рівня сформованості комунікативної компетентності у сучасних старшокласників. Результати магістерської роботи можуть бути використані під

час проведення уроків англійської мови в старших класах закладів загальної середньої освіти, а також у розробленні навчально-методичних матеріалів з метою формування комунікативної компетентності старшокласників. Основні положення, методичні та практичні висновки, джерельна база дослідження можуть бути корисними для вчителів англійської мови.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та результати магістерської роботи на різних етапах дослідження доповідалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Глухівські наукові читання – 2025. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук» (м. Глухів, 10–12 листопада 2025 р.); *регіональних* – «Наука та освіта в умовах війни» (м. Глухів, 23–24 травня 2024 р.).

Публікації. Основні положення й результати дослідження відображено у 2 одноосібних публікаціях: «Використання сучасних комп'ютерних технологій на уроці зарубіжної літератури» у збірнику матеріалів щорічної звітної науково-практичної конференції здобувачів фахової передвищої, вищої освіти, аспірантів і молодих учених «Освіта і наука XXI століття»; «Самостійна діяльність старшокласників у шкільній літературній освіті» у збірнику матеріалів XV міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Глухівські наукові читання – 2025. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук».

Структура та обсяг магістерської роботи. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 102 сторінки друкованого тексту, основний зміст викладено на 89 сторінках.

У **вступі** обґрунтовано вибір теми дослідження та її актуальність, визначено мету та завдання дослідження, об'єкт, предмет, методи дослідження, розкрито наукову новизну, теоретичне та практичне значення роботи, подано апробацію результатів дослідження.

У першому розділі наукової роботи **«Теоретичні основи розвитку самостійної діяльності старшокласників на уроці зарубіжної літератури»** обґрунтовано теоретичні та методичні аспекти розвитку самостійної діяльності старшокласників, окреслено її концептуальні засади й особливості; уточнено й поглиблено змістове наповнення ключового поняття дослідження «самостійна діяльність на уроках зарубіжної літератури»; проаналізовано сучасний стан порушеної проблеми в методиці викладання зарубіжної літератури та практиці сучасної загальноосвітньої школи.

У другому розділі **«Методичний досвід і практика розвитку самостійної діяльності старшокласників засобом інформаційно-комунікаційних ресурсів»** представлено практичні аспекти впровадження самостійної діяльності старшокласників на уроках зарубіжної літератури з використанням інформаційно-комунікаційних ресурсів, зокрема проаналізовано зміст чинного навчально-методичного ресурсу із зарубіжної літератури для учнів 10 класу, окреслено специфіку використання цифрових ресурсів на уроках зарубіжної літератури в загальноосвітній школі, визначені методичні аспекти впровадження самостійної діяльності учнів 10 класу засобом інформаційно-цифрових ресурсів на уроках зарубіжної літератури.

У третьому розділі **«Експериментально-дослідна робота з розвитку самостійної діяльності старшокласників з використанням інформаційно-комунікаційних ресурсів»** визначено критерії, показники й рівні готовності старшокласників до самостійної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних ресурсів на уроках зарубіжної літератури, описано перебіг експериментального навчання та запропоновано методичні рекомендації для вчителів зарубіжної літератури з метою підвищення рівня та якості самостійної діяльності старшокласників, проаналізовано результати експериментально-дослідного навчання.

У загальних висновках викладено основні результати наукового дослідження.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОЦІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1.1. Сутність самостійної діяльності здобувачів освіти

У сучасних умовах реформування загальної середньої освіти, зокрема в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа», особливої актуальності набуває проблема формування здатності учнів до самостійної навчальної діяльності, що розглядається як необхідна умова розвитку навчальної автономії, відповідальності та готовності до навчання впродовж життя [21; 23; 32]. У старшому шкільному віці самостійна діяльність виступає не лише дидактичним засобом, а й важливим чинником особистісного та інтелектуального розвитку учнів [27; 31].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що поняття «самостійна діяльність» є багатозначним і трактується науковцями по-різному залежно від аспекту дослідження. Так, С. Гончаренко визначає самостійну навчальну діяльність як різноманітні види індивідуальної й колективної роботи учнів, що здійснюються за завданням учителя, під його керівництвом, але без безпосередньої участі педагога [6]. Подібної позиції дотримується Н. Бойко, яка наголошує, що самостійна робота виконується учнями за завданням учителя у спеціально відведений час і є важливим компонентом освітнього процесу [2].

Інший підхід представлений у працях П. Підкасистого, який розглядає самостійну діяльність як специфічний спосіб організації та управління пізнавальною діяльністю учнів, де провідну роль відіграє навчальне завдання як засіб активізації мислення й розвитку самостійності [15]. Учений підкреслює, що сутність самостійної діяльності полягає не стільки у відсутності допомоги вчителя, скільки у збігу цілепокладання й цілездійснення в діяльності учня.

Значний внесок у розроблення психологічних основ самостійної діяльності зробила Л. Жарова, яка трактує її як цілеспрямовану, внутрішньо

вмотивовану, структуровану самим суб'єктом діяльність, що коригується ним у процесі та за результатами виконання [11]. Дослідниця наголошує на індивідуальному характері самостійної діяльності та її зв'язку з внутрішніми пізнавальними потребами учнів.

У працях В. Короля та О. Савченко самостійна діяльність розглядається як організаційно та методично спланована форма навчальної роботи, що здійснюється без безпосередньої участі вчителя, але під його опосередкованим керівництвом і контролем [13; 29]. Автори підкреслюють її значення для формування в учнів умінь самоконтролю та відповідального ставлення до навчання. Так, О. Савченко підкреслює, що у процесі самостійної діяльності учень виступає активним суб'єктом пізнання, здатним планувати, здійснювати й оцінювати власну навчальну діяльність, усвідомлено обирати способи діяльності та нести відповідальність за результат [29].

Сучасні українські дослідники розглядають самостійну діяльність учнів крізь призму компетентнісного підходу. Зокрема, Н. Бібік та О. Пометун наголошують, що самостійна діяльність є важливим механізмом формування ключових і предметних компетентностей, оскільки забезпечує активну позицію учня в освітньому процесі [21; 28]. На думку Н. Бібік, саме в самостійній діяльності відбувається інтеграція знань, умінь, цінностей і досвіду, що забезпечує здатність учня діяти в нових навчальних і життєвих ситуаціях [21]. У цьому контексті самостійна діяльність постає як умова формування навчальної та життєвої автономії старшокласників.

О. Локшина підкреслює, що розвиток навчальної автономії учнів старшої школи безпосередньо пов'язаний із системною організацією самостійної діяльності [27]. Аналізуючи європейський освітній досвід, дослідниця акцентує увагу на тому, що самостійна діяльність є складовою ширшого поняття «навчальна автономія», яка передбачає готовність і здатність учня брати відповідальність за власне навчання, визначати цілі, обирати стратегії та здійснювати рефлексію. Учена наголошує, що в старшій школі самостійна діяльність має переходити від репродуктивного до рефлексивно-творчого рівня.

Проблему самостійної діяльності старшокласників у контексті Нової української школи досліджують О. Вашуленко та Н. Гавриш, які розглядають її як педагогічно керований, але внутрішньо зумовлений процес. Вони зазначають, що цей вид діяльності сприяє формуванню відповідальності, ініціативності, критичного мислення та здатності до самоосвіти, що є особливо важливим для учнів старшого шкільного віку [22; 23].

О. Семенов та О. Земка розглядають самостійну діяльність як засіб розвитку пізнавальної активності й критичного мислення учнів, підкреслюючи необхідність поступового переходу від репродуктивних до творчих завдань [30].

У нормативних документах самостійна діяльність учнів визначається як важливий складник освітнього процесу. Так, у Державному стандарті базової середньої освіти та законах України «Про освіту» і «Про повну загальну середню освіту» наголошується на необхідності формування в учнів умінь самостійно навчатися, планувати й оцінювати власну освітню діяльність [24; 25; 26].

Поглиблене розуміння сутності самостійної діяльності потребує звернення не лише до вітчизняних, а й до закордонних психолого-педагогічних досліджень, у яких цей феномен розглядається в контексті навчальної автономії, саморегульованого навчання та активної пізнавальної позиції учня.

У закордонній педагогіці сутність самостійної діяльності найчастіше аналізується через концепції *self-directed learning*, *learner autonomy* та *self-regulated learning*. Так, американський дослідник М. Ноулз (M. Knowles) розглядає самостійне навчання як процес, у якому учень самостійно визначає навчальні потреби, формулює цілі, добирає ресурси та оцінює результати навчання [Knowles, 2018]. У цьому підході самостійна діяльність трактується як прояв зрілої, відповідальної позиції суб'єкта навчання.

Англійський дослідник Г. Голек (H. Holes), один із засновників концепції навчальної автономії, визначає її як здатність учня брати на себе відповідальність за всі рішення, пов'язані з навчанням, включно з плануванням,

реалізацією та оцінюванням навчальної діяльності [Holec, 2019]. Самостійна діяльність у цьому контексті є практичним виявом автономії в освітньому процесі.

Вагомий внесок у дослідження самостійної діяльності зробили також американські психологи Б. Циммерман (B. Zimmerman) і П. Пінтріч (P. Pintrich), які розглядали її крізь призму саморегульованого навчання. На їхню думку, сутність самостійної діяльності полягає в активному залученні учня до процесів цілепокладання, моніторингу власної діяльності та саморефлексії [Zimmerman, 2020; Pintrich, 2018]. Учні, здатні до саморегуляції, демонструють вищий рівень навчальної успішності та пізнавальної самостійності.

Європейські дослідники (Ф. Баумерт, А. Беккер, Дж. Гатті) наголошують, що самостійна діяльність має найбільшу педагогічну цінність тоді, коли поєднується з чітко сформульованими цілями, зрозумілими критеріями оцінювання та рефлексією результатів [Hattie, 2021]. За таких умов вона сприяє не лише засвоєнню знань, а й розвитку метакогнітивних умінь.

Узагальнюючи різні підходи до трактування поняття українськими та закордонними вченими, можна визначити самостійну діяльність старшокласників як **цілеспрямовану, внутрішньо вмотивовану навчально-пізнавальну діяльність, що здійснюється учнями переважно без безпосередньої допомоги вчителя, але під його опосередкованим керівництвом, і спрямована на самостійне здобуття, осмислення та застосування знань, розвиток пізнавальної самостійності, відповідальності й готовності до самоосвіти [11; 15; 21; 27].**

У структурі самостійної роботи здобувачів освіти провідну роль відіграє навчальне завдання, яке, за твердженням О. Пометун, виступає не лише її смисловим центром, а й ефективним інструментом організації та регулювання самостійної діяльності, а також засобом активізації пізнавальної активності загалом [27]. Саме специфіка завдань визначає характер і тип навчальної діяльності учня. З урахуванням цього в науковій літературі обґрунтовується доцільність включення до системи самостійної роботи завдань різного рівня

складності, які забезпечують поступовий розвиток пізнавальної самостійності. Зокрема, доцільно виокремлювати *репродуктивні завдання*, що передбачають відтворення засвоєних знань і розв'язання типових навчальних ситуацій; *реконструктивно-варіативні*, спрямовані на відбір, упорядкування та трансформацію навчального матеріалу; *евристичні*, які мають пошуково-дослідницький характер і орієнтовані на самостійний добір способів, методів і засобів виконання; а також *творчі завдання*, що передбачають самостійну постановку проблем, висування гіпотез і розроблення шляхів їх розв'язання.

Така система завдань забезпечує поетапне ускладнення навчальної діяльності. Послідовне виконання репродуктивних, реконструктивних, евристичних і творчих завдань сприяє формуванню цілісної логіки пізнавальних дій: від первинного розпізнавання та осмислення навчального об'єкта до аналізу його структури, варіювання властивостей у змінених умовах, а також перенесення набутих знань і вмінь у нові навчальні ситуації. Відповідно, завдання для самостійної роботи мають проектуватися з урахуванням динаміки розвитку пізнавальної діяльності студентів. Виконання завдань репродуктивного та реконструктивного рівнів забезпечує накопичення досвіду навчальної самостійності, що створює підґрунтя для переходу до більш складних форм евристичної й творчої діяльності та сприяє зростанню рівня навчальної активності здобувачів освіти.

Відповідно до видів самостійної роботи визначалися особливості діяльності вчителя з організації самостійної роботи і діяльності учня щодо способів її виконання.

Таблиця 1.1

Класифікація самостійної роботи за навчальною діяльністю

Види самостійної роботи	Діяльність викладача	Діяльність студента
Репродуктивні	Надає конкретний	На підставі наданого зразка

(за зразком)	алгоритм виконання завдання, демонструє виконання завдання	рішення виконує завдання
Реконструктивно-варіативні	Запропоновує завдання, для виконання якого необхідно застосувати відомі способи	Аналізує ситуацію, виявляє характерні ознаки, серед можливих засобів виконання вибирає найбільш раціональні
Евристичні	Запропоновує завдання, що вимагає перенесення декількох відомих способів виконання в нестандартну ситуацію	Аналізує ситуацію, порівнює з вивченим, шукає засоби виконання, вибирає найбільш раціональні способи
Творчі	Запропоновує завдання, для виконання яких необхідно розробити новий спосіб рішення	Визначає мету, аналізує зміст, розробляє план дій, знаходить новий спосіб рішення, виконує завдання, аналізує результат

Виконання завдань репродуктивного типу відбувається за конкретним алгоритмом виконання завдання, тоді як реконструктивно-варіативні завдання передбачають аналіз учнем ситуації і вибір найбільш раціональних шляхів його виконання з-поміж відомих або запропонованих учителем способів виконання завдання. Експериментально-дослідницька самостійна діяльність здобувача освіти починається з виконання завдань евристичного змісту: нестандартні завдання, для виконання яких учневі потрібно проаналізувати ситуацію, порівняти з вивченим і обрати найбільш раціональні шляхи виконання або ж самостійно знайти способи і засоби виконання. Творчі види самостійної роботи потребують розроблення нового способу розв'язання завдання на підставі визначення учнем мети роботи, аналізу змісту, продумування плану дій і прогнозування кінцевого результату.

Спираючись на традиційну класифікацію навчальних цілей, Л. Журавська визначає багатовекторний характер цілей самостійної роботи здобувачів освіти.

Зокрема, дослідниця виокремлює *виховний аспект*, що передбачає формування самостійності як стійкої особистісної якості; *навчальний*, орієнтований на оволодіння вміннями й практичними навичками організації самостійної діяльності, прийняття рішень, постановки конкретних завдань відповідно до загального напрямку діяльності та вибору адекватних способів розв'язання навчальних проблем; а також *освітній*, пов'язаний із засвоєнням загальноосвітніх і вузькопредметних знань, умінь і навичок [19].

Відтак, цілі самостійної роботи здобувачів характеризуються багатовимірністю та виходять за межі суто прагматичного підходу, набуваючи виразної особистісно орієнтованої спрямованості, що передбачає самореалізацію особистості. Конкретизація зазначених цілей дає змогу окреслити основні завдання самостійної роботи, серед яких особливого значення набувають формування здатності й внутрішньої потреби до самостійного навчання, розвиток умінь керувати власною пізнавальною діяльністю та постійно підвищувати її рівень, а також уміння доцільно застосовувати набуті в процесі професійної освіти теоретичні знання й практичні навички. Важливим результатом такої діяльності є становлення пізнавальної самостійності як інтегративної особистісної характеристики

Отже, ключова сутність поняття «самостійна діяльність» полягає в її суб'єктному характері. Самостійна діяльність старшокласників є не просто виконанням навчальних завдань без участі вчителя, а складним цілісним процесом, що передбачає внутрішню мотивацію, усвідомлене цілепокладання, вибір способів діяльності, самоконтроль, рефлексію та відповідальність за результат навчання [21; 27; Holec, 2019; Zimmerman, 2020].

Таким чином, у сучасному науковому дискурсі самостійна діяльність розглядається як ключова умова формування навчальної автономії, пізнавальної самостійності та готовності старшокласників до безперервної освіти, що відповідає як вітчизняним освітнім пріоритетам, так і європейським та світовим тенденціям розвитку освіти.

1.2. Розвиток самостійної діяльності як предмет теоретичних досліджень

У сучасній педагогічній науці самостійна робота учнів розглядається як одна з ключових умов реалізації компетентнісної парадигми освіти, орієнтованої на формування здатності школярів до навчання впродовж життя. Аналіз наукових джерел засвідчує, що інтерес до проблеми самостійної діяльності учнів зумовлений трансформацією цілей загальної середньої освіти, переходом від репродуктивного засвоєння знань до розвитку пізнавальної активності, автономності та відповідальності учня за результати власного навчання.

Як зазначається в психолого-педагогічних дослідженнях, самостійна робота перестає бути лише допоміжною формою організації навчання і набуває статусу системоутворювального компонента освітнього процесу, що безпосередньо впливає на якість навчальних досягнень і розвиток особистості учня.

У вітчизняній педагогіці самостійна робота традиційно розглядається крізь призму діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів. Так, В. Сухомлинський наголошував, що справжнє навчання починається тоді, коли дитина вміє самостійно мислити, ставити запитання і шукати на них відповіді. На його думку, саме самостійна розумова праця є основою інтелектуального розвитку школяра [59].

О. Савченко визначає самостійну роботу учнів як спеціально організовану навчальну діяльність, що виконується під опосередкованим керівництвом учителя та спрямована на формування в учнів умінь самонавчання, самоконтролю й самооцінювання. На думку дослідниці, саме систематичне залучення школярів до самостійної роботи створює передумови для розвитку вміння вчитися як ключової компетентності сучасної освіти [37]. Подібної позиції дотримується І. Зязюн, який розглядає самостійну діяльність як умову становлення суб'єктності учня в освітньому процесі. Учений

наголошує, що саме в процесі самостійної діяльності відбувається перехід учня з позиції об'єкта педагогічного впливу до позиції активного суб'єкта навчання, здатного усвідомлювати мету діяльності, приймати рішення та нести відповідальність за їх результати [23].

Н. Бібік акцентує увагу на тому, що самостійна робота в умовах компетентнісного навчання має сприяти не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й формуванню здатності учнів планувати власну діяльність, здійснювати рефлексію та переносити знання в нові навчальні ситуації [3].

У свою чергу, О. Пометун розглядає самостійну діяльність учнів у взаємозв'язку з активними та інтерактивними методами навчання, підкреслюючи її значення для розвитку критичного мислення, відповідальності та навчальної автономії школярів [46].

Самостійна робота учнів у закладах загальної середньої освіти має низку специфічних особливостей, що відрізняють її від аналогічної діяльності студентів. По-перше, вона характеризується високим ступенем педагогічного супроводу, оскільки школярі ще не володіють достатнім рівнем сформованості навичок саморегуляції навчальної діяльності. Учитель виступає не лише джерелом знань, а й організатором, консультантом і фасилітатором навчального процесу.

По-друге, самостійна робота учнів має бути адекватною віку здобувача, що передбачає поступове ускладнення завдань і форм діяльності. Як підкреслює Н. Бібік, ефективність самостійної роботи значною мірою залежить від відповідності завдань пізнавальним можливостям учнів і рівню їх навчальної підготовки [2]. Дослідниця наголошує на необхідності поступового зростання рівня навчальної автономії відповідно до розвитку пізнавальних можливостей учнів: від елементарних репродуктивних дій у молодшій школі до пошукових і творчих завдань у старших класах.

По-третє, важливою ознакою самостійної роботи є її систематичність і цілеспрямованість. Вона не може мати епізодичний характер, а повинна бути

інтегрованою в структуру навчального предмета, забезпечуючи логічний зв'язок між уроками, домашньою роботою та позаурочною діяльністю.

На відміну від вищої школи, де самостійна робота часто має результативно-контрольну спрямованість, у загальній середній освіті вона виконує передусім формувальну функцію. Саме через самостійну діяльність відбувається становлення таких умінь, як планування, самоконтроль, самооцінювання. Цю ідею послідовно розвиває І. Зязюн, розглядаючи самостійну роботу як умову формування індивідуальності учня [17].

Самостійна робота учнів у школі є структурним елементом уроку та позаурочної діяльності, а не ізольованим видом навчання. Вона реалізується як під час уроку (самостійні завдання, робота з текстом, вправи), так і в процесі виконання домашніх завдань. Цю особливість описує О. Пометун, підкреслюючи роль самостійної роботи в активізації пізнавальної діяльності школярів [47]. Тому ефективність самостійної роботи учнів значною мірою залежить від навчальної мотивації, яка формується через зміст завдань, рівень їх посильності та практичну значущість.

Отже, самостійна робота учнів у закладах загальної середньої освіти характеризується:

- опосередкованим педагогічним керівництвом;
- віковою диференціацією;
- формувальною спрямованістю;
- інтегрованістю в структуру уроку;
- залежністю від мотиваційних чинників.

Ці особливості були науково обґрунтовані в працях провідних вітчизняних педагогів і становлять теоретичну основу для сучасної організації самостійної роботи школярів.

У сучасних педагогічних дослідженнях самостійній роботі учнів приписується комплекс взаємопов'язаних функцій. Насамперед, це *навчальна функція*, яка полягає в засвоєнні та закріпленні знань, формуванні предметних умінь і навичок. Водночас самостійна робота виконує *розвивальну функцію*,

сприяючи розвитку мислення, пам'яті, уваги, мовлення та творчих здібностей учнів. Не менш важливою є *виховна функція*, що проявляється у формуванні відповідальності, наполегливості, організованості та самодисципліни. За твердженням О. Пометун, саме через самостійну діяльність учень поступово усвідомлює цінність навчання як особистісно значущого процесу.

Водночас, самостійна робота виконує діагностичну та регулятивну функції, оскільки дає змогу виявляти рівень навчальних досягнень учнів і коригувати освітній процес відповідно до їхніх потреб. Подібні функції самостійної діяльності учнів простежуються й у сучасних європейських дослідженнях з педагогіки шкільної освіти.

Розвиток самостійної роботи доцільно розглядати крізь призму вимог Нової української школи, де ключовим результатом навчання визначено сформованість ключових компетентностей, зокрема уміння вчитися. У цьому контексті самостійна робота учнів набуває нового змісту: вона стає засобом формування навчальної автономії, критичного мислення та здатності до самоосвіти. Як зазначає Л. Коваль, сучасна школа має готувати учня не лише до засвоєння навчального матеріалу, а й до самостійного конструювання знань у змінних життєвих ситуаціях.

Відповідно до Концепції НУШ, ключовим результатом шкільної освіти є не лише засвоєння предметних знань, а й сформованість уміння вчитися впродовж життя, що передбачає здатність учня самостійно планувати, організовувати, контролювати й оцінювати власну навчальну діяльність [34]. У цьому контексті самостійна робота постає як важливий інструмент реалізації освітніх цілей НУШ і водночас як умова формування навчальної автономії школярів.

Зміст і організація самостійної роботи в умовах НУШ зазнають суттєвих трансформацій: вона набуває діяльнісного характеру та спрямовується на розв'язання навчальних і життєвих проблем, близьких до реального досвіду учнів. Як зазначає О. Савченко, сучасна школа має створювати умови для поступового переходу від керованої самостійної діяльності до відносно

автономного навчання, що забезпечує розвиток пізнавальної ініціативи та відповідальності учнів за результати навчання [48]. Саме тому самостійна робота в НУШ розглядається не як додаток до уроку, а як органічна складова освітнього процесу, інтегрована в різні форми навчальної діяльності.

Важливою особливістю розвитку самостійної роботи в контексті НУШ є її спрямованість на формування ключових компетентностей, зокрема уміння вчитися, ініціативності, критичного мислення та інформаційної грамотності. На думку Н. Бібік, самостійна діяльність учнів у компетентнісно зорієнтованому навчанні має забезпечувати не лише засвоєння навчального матеріалу, а й набуття досвіду застосування знань у нових ситуаціях, що є показником освітньої результативності [3]. У цьому аспекті самостійна робота виконує функцію своєрідного «тренувального простору» для розвитку метапредметних умінь.

Крім того, вимоги Нової української школи зумовлюють зміну ролі вчителя в організації самостійної роботи учнів. Учитель виступає не стільки контролером, скільки фасилітатором і наставником, який створює педагогічні умови для самостійного здобуття знань, надає індивідуалізовану підтримку та сприяє розвитку рефлексивних умінь школярів [4]. Такий підхід відповідає ідеям суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які були обґрунтовані у вітчизняній педагогіці як основа гуманістичної освіти.

Ступінь участі вчителя в організації самостійної роботи залежить від готовності здобувачів до такої роботи і може варіюватися в широких межах. Роль педагога в організації самостійної роботи визначається основною метою освіти: навчити учня вчитися. Відповідно до цієї мети перед учителем постають такі завдання:

- постановка цілей самостійної роботи;
- визначення місця, обсягу і змісту самостійної роботи;
- розробка методів, форм і засобів стимулювання розвитку самостійності й творчості при виконанні самостійної роботи;

- індивідуалізація і диференціація самостійної роботи з поступовим ускладненням її змісту;
- створення методичного забезпечення;
- організація поточного, підсумкового контролю і самоконтролю результатів самостійної роботи;
- інформування студентів про рівень досягнення цілей;
- своєчасне коригування діяльності студентів;
- стимулювання, створення мотиваційного забезпечення;
- навчання здобувачів навичок організації та контролю самостійної роботи;
- забезпечення професійної спрямованості самостійної роботи;
- діагностування рівнів готовності учнів до самостійної роботи.

Перелічені вище функції вчителя створюють умови для розвитку самостійної діяльності старшокласника, для його активного розвитку як творчої особистості, як суб'єкта навчальної діяльності, здатного організовувати, спрямовувати й контролювати процес навчання, усвідомлювати цілі, мотиви і прийоми навчання, стимулюють професійні мотиви самоосвіти та самовиховання.

Розвиток самостійної роботи учнів у світлі вимог Нової української школи набуває системного характеру й орієнтується на формування здатності до самонавчання, саморозвитку та відповідального ставлення до власної освітньої траєкторії. Самостійна робота в цьому контексті постає не лише як педагогічна технологія, а як стратегічний чинник оновлення змісту та результатів загальної середньої освіти.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що самостійна робота учнів є багатоаспектним об'єктом досліджень, який охоплює дидактичні, психологічні та методичні аспекти. Сучасні дослідники (О. Савченко, Н. Морзе, J. Zimmerman, P. Candy) розглядають її як складну

систему взаємодії мотиваційних, когнітивних і регулятивних компонентів навчальної діяльності.

Зокрема, Б. Циммерман (B. Zimmerman) у межах теорії саморегульованого навчання доводить, що ефективна самостійна робота передбачає здатність учня ставити цілі, планувати діяльність, здійснювати самоконтроль і рефлексію. Ці положення знаходять відображення і в сучасних українських дослідженнях, присвячених проблемам розвитку пізнавальної самостійності школярів.

Отже, самостійна робота учнів у сучасній педагогічній науці розглядається як стратегічно важливий компонент освітнього процесу, що забезпечує не лише засвоєння знань, а й розвиток особистості школяра. Її характерні особливості, функції та специфіка розвитку зумовлюються змінами освітньої парадигми, орієнтацією на компетентнісний підхід і потребами суспільства в автономній, відповідальній та здатній до самоосвіти особистості. Теоретичні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених підтверджують, що саме системно організована самостійна робота є одним із ключових чинників підвищення якості шкільної освіти.

1.3. Психолого-педагогічні умови розвитку самостійної діяльності старшокласників

У сучасній педагогічній науці розвиток самостійної роботи учнів розглядається крізь призму створення відповідних педагогічних умов, що забезпечують ефективність освітнього процесу та формування навчальної автономії школярів. Під умовами, за визначенням дидактики, розуміють сукупність обставин і чинників, від яких залежить перебіг і результат навчальної діяльності [15, с. 98]. У педагогічному контексті ці умови набувають цілеспрямованого характеру та є результатом свідомого добору змісту, методів, форм і засобів навчання.

У вітчизняних дослідженнях педагогічні умови трактуються як спеціально організовані обставини освітнього процесу, що впливають на активність учнів і результативність навчання. Так, О. Савченко наголошує, що педагогічні умови мають сприяти поступовому переходу учнів від керованих форм діяльності до самостійного планування та контролю власного навчання [49, с. 214]. Подібної позиції дотримується І. Зязюн, який розглядає педагогічні умови як чинник становлення суб'єктності учня в освітньому процесі [14, с. 87].

У контексті організації самостійної роботи учнів закладів загальної середньої освіти доцільно виокремлювати об'єктивні (зовнішні) та суб'єктивні (внутрішні) педагогічні умови. До об'єктивних належать зміст навчальних програм, методичне забезпечення, використання сучасних освітніх технологій, організація навчального середовища. Суб'єктивні умови охоплюють мотиваційну сферу учнів, рівень сформованості навчальних умінь, пізнавальні інтереси, особистісні якості та психічні стани, що визначають готовність до самостійної діяльності [24].

Важливо підкреслити, що об'єктивні й суб'єктивні умови перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємно зумовлюють одна одну. Зокрема, упровадження діяльнісних і цифрових технологій навчання змінює характер взаємодії між учителем і учнем, сприяє розвитку відповідальності, самоконтролю та рефлексії школярів [5]. Водночас рівень сформованості самостійності учнів визначає ефективність використання цих технологій.

З огляду на зазначене, педагогічні умови розвитку самостійної діяльності здобувачів визначаємо як сукупність тісно зв'язаних дидактико-педагогічних обставин, які відображають особливості системи навчання, стимулюють формування потреби і мотивів самостійної роботи, забезпечують свідоме сприйняття самостійної роботи не тільки як засобу самостійного отримання знань, умінь і навичок, але й як надійну основу формування системи особистісних якостей здобувача, здатного застосовувати інноваційні та

інформаційні технології, вільно обирати способи планування, послідовності дій та критичного осмислення результатів.

Педагогічні умови в контексті нашого дослідження – обставини, які забезпечують цілеспрямований розвиток самостійної діяльності старшокласників, яка передбачає щоденну самостійну роботу, постійне особистісне та загальноосвітнє самовдосконалення, самостійний вибір видів, форм і методів навчання, вільне володіння інноваційними та інформаційними технологіями навчання.

Особливе значення для організації самостійної роботи має врахування психолого-вікових особливостей учнів старшої школи. Вік старшокласників характеризується інтенсивним розвитком рефлексивного мислення, зростанням здатності до цілепокладання, саморегуляції та усвідомленого вибору стратегій навчальної діяльності [13, с. 201]. Саме в цей період формується потреба в самоствердженні та самовизначенні, що створює сприятливі передумови для розвитку навчальної автономії.

За даними Л. Виготського та його послідовників, провідною новоутворювальною характеристикою старшокласників є здатність до внутрішнього планування діяльності та перенесення зовнішніх форм контролю у внутрішній план [7, с. 312]. Це дозволяє ефективно впроваджувати завдання евристичного, проблемного та творчого характеру, які активізують самостійну пізнавальну діяльність.

Окрім того, старшокласники демонструють різні когнітивні стилі та навчальні стратегії, що зумовлює необхідність індивідуалізації та диференціації самостійної роботи. Як зазначає Н. Бібік, урахування індивідуальних освітніх потреб і можливостей учнів є обов'язковою умовою реалізації компетентнісного підходу в сучасній школі [3, с. 119].

У педагогічній теорії розвиток самостійної роботи розглядається як поетапний процес, що передбачає перехід від нижчих до вищих рівнів самостійності. Дослідники виокремлюють репродуктивний, частково-пошуковий і творчий рівні самостійної діяльності [9, с. 173]. На

репродуктивному рівні учень діє за зразком, тоді як на творчому – самостійно формулює проблему та знаходить шляхи її розв'язання.

Для старшокласників характерним є поступове зростання частки творчої самостійної діяльності, що відповідає їхнім віковим можливостям і потребі в самовираженні. Саме поетапність і системність у формуванні самостійності забезпечують її стійкий розвиток.

Готовність учнів до самостійної роботи розглядається як інтегративне утворення, що охоплює мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти [10, с. 205]. Мотиваційний компонент відображає ставлення учня до самостійної діяльності, когнітивний – рівень знань і розуміння способів навчальної роботи. Операційно-діяльнісний компонент характеризує вміння планувати, організовувати та контролювати власну діяльність, а рефлексивний – здатність до самооцінювання й корекції результатів. Саме сформованість усіх зазначених компонентів свідчить про готовність старшокласників до ефективної самостійної роботи в освітньому процесі.

Однією з провідних педагогічних умов розвитку самостійної роботи учнів закладів загальної середньої освіти є сформованість стійкої навчальної мотивації. У сучасних дидактичних дослідженнях мотивація розглядається як внутрішній регулятор навчальної діяльності, що визначає активність, цілеспрямованість і наполегливість учня у виконанні самостійних завдань [1, с. 74]. Самостійна робота, позбавлена особистісного сенсу для школяра, втрачає свій розвивальний потенціал і зводиться до формального виконання вимог учителя.

О. Савченко наголошує, що мотиваційна основа самостійної діяльності формується за умови усвідомлення учнями мети навчання, практичної значущості завдань та можливості прояву власної ініціативи [52, с. 221]. У старшому шкільному віці мотивація набуває більш усвідомленого характеру й пов'язується з професійним самовизначенням, що створює сприятливі передумови для залучення учнів до складніших видів самостійної роботи.

У самостійній роботі можна виділити різні види мотивів:

- внутрішні мотиви – залучення до набуття нових знань, оволодіння певним обсягом інформації, новими вміннями і навичками;
- зовнішні мотиви – позанавчальна діяльність;
- соціальні мотиви – успіхи, самореалізація, професійні наміри і плани на майбутнє [66, с. 91].

Самостійну діяльність здобувач освіти передусім має усвідомлювати як вільну за вибором, внутрішньо вмотивовану діяльність, яка виникає, коли потреба в пізнанні не знаходить вирішення в колективній або груповій роботі. Тому другою педагогічною умовою ефективної організації самостійної роботи є формування суб'єктної позиції учня в освітньому процесі.

У сучасній педагогіці суб'єктність розглядається як здатність особистості свідомо ставити цілі діяльності, обирати способи їх досягнення та відповідати за результати власних дій [30, с. 89]. Саме в процесі самостійної роботи учень поступово переходить від ролі об'єкта педагогічного впливу до активного суб'єкта навчання. Говорячи про людину як суб'єкта життєдіяльності, сучасні дослідники визначають її як результат внутрішньої організації, яка включає в себе спонукання, орієнтації, планування, організацію та спрямованість діяльності, механізми її регуляції й способи здійснення [32, 12, 58]. Серед характеристик людини як суб'єкта діяльності визначаємо такі: спрямованість на реалізацію настанови «само...» – самовиховання, самоосвіта, самооцінка, саморозвиток, самовизначення, самоідентифікація та ін.; здатність самостійно вносити корективи у свою діяльність, в обставини, що її супроводжують [182].

І. Зязюн підкреслює, що суб'єктна позиція формується в умовах партнерської взаємодії між учителем і учнем, коли педагог виступає наставником і консультантом, а не лише джерелом знань [14, с. 103]. У контексті Нової української школи така взаємодія сприяє розвитку відповідальності, рефлексії та самостійності школярів.

Розвиток самостійної роботи учнів значною мірою залежить від характеру та структури навчальних завдань. У педагогічних дослідженнях зазначається, що система завдань має забезпечувати поступове зростання рівня пізнавальної складності та самостійності учнів [5, с. 147]. Репродуктивні завдання створюють основу для засвоєння знань, тоді як продуктивні та творчі сприяють розвитку мислення, уміння застосовувати знання в нових ситуаціях.

Типи завдань для самостійної роботи визначаються за рівнем продуктивності самостійної діяльності (за зразком, реконструктивно-варіативні, евристичні, творчі, дослідницькі), за рівнем складності (репродуктивні, продуктивні, творчі). За формою самостійні роботи можуть бути індивідуальними (індивідуальна контрольна робота, робота над веб-квестом, індивідуальне науково-дослідне завдання) та колективними (робота над проектом, складання сценарію ділової гри, проведення дискусії, диспуту, колективне розроблення веб-квесту тощо). До видів самостійної роботи можна віднести: роботу з підручником, роботу зі спеціалізованою літературою (статтями, монографіями), роботу над проектом, підготовку доповіді, міні-лекції, складання картотеки літературних джерел, реферування статей тощо.

Н. Бібік наголошує, що в умовах компетентнісного навчання завдання для самостійної роботи мають бути практично зорієнтованими, проблемними та такими, що передбачають вибір способів виконання [2, с. 128]. Особливо ефективними для старшокласників є дослідницькі, проєктні та міжпредметні завдання, які активізують пізнавальний інтерес і сприяють самореалізації учнів.

Третя педагогічна умова розвитку самостійної діяльності в сучасному навчанні – залучення здобувачів освіти до використання інформаційних та інноваційних технологій у самостійній роботі. Використання інформаційно-комунікаційних технологій є важливою умовою розвитку самостійної роботи учнів у сучасній школі. Інформаційно-комунікаційні технології розширюють доступ до навчальної інформації, забезпечують варіативність форм подання матеріалу та сприяють індивідуалізації навчання [27, с. 62]. Для старшокласників цифрові ресурси стають не лише джерелом знань, а й

інструментом самостійного пошуку, аналізу та представлення результатів діяльності.

Як відзначає С. Яшанов: «Нові педагогічні технології, що використовуються у наш час, неможливі без широкого застосування нових інформаційних технологій, насамперед, комп'ютерних. Саме нові інформаційні технології дозволяють повною мірою розкрити педагогічні, дидактичні функції цих методів, реалізувати закладені в них потенційні можливості. Відділити одне від іншого неможливо, оскільки тільки широке впровадження нових педагогічних технологій дозволить змінити парадигму освіти, і тільки нові інформаційні технології дозволять найбільш ефективно реалізувати можливості, закладені в нових педагогічних технологіях» [63, с. 82].

Інформаційно-комунікаційні технології в освіті – це комплекс принципово нових навчальних, навчально-методичних матеріалів, технічних та інструментальних засобів обробки, збереження, передачі, відображення інформації у відповідності з закономірностями освітнього процесу, які ефективно впливають на загальноосвітню підготовку школяра. Інформаційно-комунікаційні технології – це синтез сучасних досягнень педагогічної науки і цифрових засобів обробки інформації [63, с.80].

Раціональне поєднання індивідуальних та інтерактивних методів навчання під час використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання, застосування методів проблемного навчання, Інтернет- та електронних ресурсів сприяє швидкому та якісному виконанню самостійної діяльності. За твердженням Н. Морзе, ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій у самостійній роботі сприяє формуванню інформаційної компетентності, навичок самоконтролю та рефлексії [8, с. 94]. Водночас педагогічний супровід залишається необхідною умовою, оскільки він забезпечує цілеспрямованість і результативність самостійної діяльності учнів.

На сучасному етапі освіти інформатизація стала державною політикою. В основних напрямках Національної програми інформатизації України, зокрема, наголошується: «В галузі освіти ... передбачається подальше насичення

навчальних закладів комп'ютерною технікою та комп'ютерними технологіями навчання. Одержують поширення мережі знань і засоби доступу до державних та закордонних академічних баз даних і знань; комп'ютерні дидактичні лабораторії для підготовки викладачів нового типу; перспективні технології для формування знань; електронні підручники, довідники та ін.» [43, с. 28].

Сучасний рівень розвитку комп'ютерної техніки і програмного забезпечення надає широкі можливості щодо модернізації та підвищення рівня виконання самостійної роботи, зацікавлює студентів і при цьому дозволяє зекономити час. Можна сказати, що активне впровадження в освітній процес ідей комп'ютерного навчання дало новий поштовх до розвитку теоретичних і практичних питань, пов'язаних із формуванням готовності до самостійної роботи і взагалі до перебудови системи освіти з метою надання їй більшої гнучкості, урізноманітнення освітніх програм, забезпечення переходів з одних напрямів освіти до інших.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу розвивати пізнавальну активність, підвищувати ефективність самостійної роботи, інтерес до порушеної теми, удосконалювати форми і засоби організації самостійної роботи здобувачів освіти. У наукових дослідженнях зацентровано увагу на трьох основних формах використання технічно-цифрових ресурсів:

- як тренажер для формування та закріплення вмій і навичок;
- як репетитор, що виконує деякі функції за вчителя;
- як улаштування, що моделює певні предметні ситуації [10, с. 57].

Вважаємо, що впровадження в освітній процес комплексу визначених нами педагогічних умов як-от: забезпечення стійкої мотивації учнів до самостійної роботи; активізація суб'єктної позиції старшокласників щодо вибору видів, типів, форм, методів самостійної роботи та засобів її виконання; залучення здобувачів до використання інформаційних та інноваційних технологій у самостійній роботі сприятиме розвитку індивідуальної траєкторії розвитку особистості, її пізнавальної активності.

1.4. Погляди вчених-методистів на питання розвитку самостійної діяльності здобувачів на уроці зарубіжної літератури

Ретроспективний і сучасний аналіз методичної літератури засвідчує стійкий інтерес українських учених-методистів до проблем творчості та самостійності учнів старших класів, зокрема до особливостей організації їхньої творчої самостійної діяльності в процесі навчання літератури. У працях дослідників простежується усвідомлення значущості старшого шкільного віку як етапу інтенсивного розвитку пізнавальної самостійності, критичного мислення й здатності до творчого осмислення художнього тексту.

Починаючи із середини ХХ століття, проблема самостійної діяльності старшокласників набуває особливої актуальності в українській методичній науці. Аналіз праць Т. Бугайко, Ф. Бугайко, О. Бандури, О. Мазуркевича, О. Никифорової, В. Неділька, Є. Пасічника та інших учених свідчить, що методичні пошуки були спрямовані на вдосконалення діяльності вчителя-словесника з метою формування в учнів старших класів умінь самостійно сприймати художній твір, аналізувати його і здійснювати власну інтерпретацію прочитаного. Водночас питання системної підготовки майбутніх учителів до організації такої діяльності старшокласників у межах фахової освіти залишалися недостатньо розробленими.

Для методичних досліджень цього періоду характерним було зосередження уваги на розвитку усного й писемного зв'язного мовлення старшокласників та методиці виконання творчих письмових робіт. Натомість етапи підготовки учнів до самостійної творчої діяльності — активізація уяви, розвиток образного й логічного мислення, формування здатності самостійно генерувати ідеї та вибудовувати власну позицію — розглядалися фрагментарно. Водночас у працях методистів наголошувалося на важливості навчальної творчості як чинника пізнавальної активності старшокласників, хоча її використання не завжди осмислювалося як системний компонент навчального процесу.

Вагомий внесок у розроблення проблеми творчої самостійності учнів старших класів зробили Т. Бугайко і Ф. Бугайко. Учені акцентували увагу на творчому читанні художніх творів як важливій формі самостійної діяльності старшокласників, підкреслюючи роль творчої уяви та особистісних асоціацій у процесі сприйняття літератури. Обґрунтовуючи принцип творчої активності навчання, дослідники розглядали старшокласника як активного суб'єкта пізнання, здатного до самостійного аналізу, оцінювання та інтерпретації художнього тексту.

Українські методисти також наголошували, що ефективна організація самостійної діяльності старшокласників значною мірою залежить від рівня методичної та творчої підготовленості вчителя-словесника. Професійне становлення педагога, на їхню думку, відбувається насамперед у закладі вищої освіти, де поряд із літературознавчою, педагогічною та психологічною підготовкою особливого значення набуває формування вмінь керувати самостійною пізнавальною та творчою діяльністю учнів старших класів.

Ретроспективний аналіз праць методистів 60–80-х років ХХ століття засвідчує прагнення систематизувати методи навчання літератури, серед яких важливе місце відводилося самостійній роботі старшокласників як умові активізації їхнього мислення та формування особистісної позиції. У цьому контексті заслуговують на увагу дослідження О. Мазуркевича, який розглядав метод навчання в нерозривному зв'язку з творчістю вчителя й учня та наголошував, що саме глибоке самостійне осмислення змісту й художньої форми літературного твору сприяє розвитку творчої активності, критичного мислення та пізнавальної самостійності старшокласників.

М. Качурин розглядав самостійність як інтегративну якість особистості, що дає змогу поєднати знання й уміння, здобуті у закладі вищої освіти, у цілісну систему та створює підґрунтя для розвитку творчих нахилів і здібностей педагога. Особливо актуальною в сучасних умовах залишається його ідея про необхідність системності в навчанні як умови формування здатності вчителя ефективно організовувати самостійну пізнавальну діяльність старшокласників.

Практичну цінність для дослідження проблеми творчої самостійності учнів старших класів становлять методичні праці Є. Пасічника, у яких автор висвітлює роль творчого підходу вчителя-словесника до викладання літератури. Науковець наголошував, що така організація навчального процесу створює умови для виявлення й розвитку самостійності, індивідуальної свободи та творчих здібностей старшокласників. Учений підкреслював необхідність формування на уроках атмосфери внутрішньої духовної свободи, яка забезпечує активне залучення учнів до навчальної діяльності з власної ініціативи та сприяє реалізації їхніх потреб у пізнанні, творчості, самовираженні й комунікативній взаємодії.

Досліджуючи способи організації навчально-пізнавальної діяльності, що активізують творчу самостійність особистості у процесі вивчення літератури, Є. Пасічник звертав увагу на використання проблемного навчання, комунікативно-творчої та самостійної діяльності старшокласників, а також на доцільність різноманітних навчальних і позакласних завдань, які стимулюють учнів до самостійного творчого пошуку.

На зростанні ролі творчості та самостійності в навчальній діяльності учнів старших класів акцентувала й О. Бандура. Дослідниця підкреслювала значення свідомого, активного й творчого засвоєння літературних фактів і художніх явищ, наголошуючи, що ефективним засобом розвитку самостійного мислення старшокласників є евристична бесіда. На її думку, цей метод створює сприятливі умови для вільного мислення, самовираження та творчої ініціативи суб'єктів навчання.

Водночас у 60–80-х роках ХХ століття українські вчені-методисти приділяли значну увагу проблемі самостійної роботи учнів на уроці літератури. Зокрема, подружжя Бугайків розглядало самостійну роботу як провідний засіб активізації пізнавальної діяльності старшокласників, розвитку їхнього образного й логічного мислення, формування ініціативності, наполегливості та здатності ухвалювати самостійні рішення. Самостійність учнів вони пов'язували з прийняттям навчальної проблеми, запропонованої вчителем,

зацікавленістю в її розв'язанні та самостійним пошуком шляхів досягнення результату.

Хоча методисти безпосередньо не використовували поняття «творча самостійність», у їхніх працях простежується ідея поступового переходу до вищих рівнів самостійної діяльності, на яких старшокласники здатні самостійно формулювати проблему та працювати над її розв'язанням без безпосереднього керівництва вчителя. Такий підхід закладає теоретичні засади для сучасного розуміння творчої самостійності старшокласників як ключової умови їхнього інтелектуального й особистісного розвитку.

Вагомий внесок у теоретичне осмислення проблеми самостійної діяльності учнів старших класів зробив академік О. Мазуркевич. Учений розглядав самостійну роботу старшокласників із художнім текстом як початкову й визначальну умову активізації навчально-виховного процесу на уроках літератури. На його переконання, саме така діяльність забезпечує залучення учнів до різноманітних форм творчої роботи, спрямованих на глибоке осмислення художнього твору в його зв'язку з життєвим досвідом. Дослідник також підкреслював ефективність методу бесіди, зокрема за умови створення проблемних і дискусійних ситуацій, які стимулюють самостійне мислення, самовиявлення та творчу активність старшокласників.

Значення самостійної роботи в процесі вивчення літератури ґрунтовно висвітлено в працях В. Неділька. Методист наголошував, що така діяльність створює оптимальні умови для розвитку самостійності й творчого мислення учнів старших класів, формує в них уміння аргументовано висловлювати власні судження щодо художніх творів і життєвих явищ. На його думку, активна позиція старшокласників у навчальному процесі забезпечується також застосуванням евристичного методу та елементів проблемного навчання, які орієнтують учнів на самостійний інтелектуальний пошук.

Узагальнюючи погляди українських учених-методистів 60–80-х років ХХ століття, можна стверджувати, що вдосконалення викладання літератури вони пов'язували передусім із вихованням самостійності та формуванням творчого

ставлення учнів до мистецтва слова. Дослідники активно розробляли методи й прийоми навчання, спрямовані на активізацію діяльності та розвиток творчих умінь старшокласників, однак проблема формування творчої самостійності як цілісної передумови продуктивної пізнавальної діяльності ще не набула належного теоретичного осмислення.

Новий етап у розвитку методики викладання літератури пов'язаний із періодом незалежності України. У працях Н. Волошиної, О. Куцевол, Л. Мірошниченко, Б. Степанишина, Ю. Султанова, Г. Токмань та інших українських методистів послідовно обґрунтовується необхідність розвитку творчості й самостійності суб'єктів навчання. Вчені акцентують увагу на важливості творчої навчальної діяльності як старшокласників, так і майбутніх учителів-словесників у процесі їхньої фахової підготовки.

Вивчення літератури в сучасних методичних концепціях розглядається не як самоціль, а як ефективний засіб виховання й розвитку особистості учня. Реалізація цього підходу можлива за умови впровадження нових типів навчальних занять, активної позакласної роботи, використання евристичного, дослідницького методів і методу самостійної роботи, а також різноманітних прийомів навчання, зокрема системи проблемних запитань, дослідницьких завдань, дискусій, порівняльного аналізу художніх творів. Методисти доводять, що застосування завдань підвищеної складності та індивідуалізованих літературно-творчих робіт сприяє розвитку творчої активності й обдарованості старшокласників.

Аналіз науково-методичних праць цього періоду дозволяє поставити під сумнів традиційний поділ письмових робіт на репродуктивні та продуктивні. Будь-яка самостійна письмова робота учня може розглядатися як творчий результат, оскільки в ній відображається особистісна позиція автора. Рівень креативності такої діяльності визначається не лише характером завдання, а й ставленням старшокласника до процесу творчості, його літературною підготовкою та емоційною чутливістю.

Проблему взаємозв'язку творчої та самостійної діяльності в навчальному процесі ґрунтовно досліджував Б. Степанишин. Учений розглядав самостійну роботу як засіб формування в учнів старших класів практичних умінь розумової праці в галузі гуманітарних наук і мистецтва слова, а також як чинник розвитку творчої активності. За таких умов учень постає не лише об'єктом, а й суб'єктом навчального процесу, активним співтворцем навчання й виховання. Методист визначив три рівні розвитку самостійності особистості — самостійно-репродуктивний, репродуктивно-критичний і критично-творчий, останній з яких передбачає здатність старшокласників творчо застосовувати набуті знання, уміння й навички для створення якісно нового продукту діяльності.

На значущості творчої діяльності школярів послідовно наголошувала Л. Мірошниченко, яка вважала, що розвиток творчих здібностей учнів можливий лише за умови високого рівня творчої та методичної підготовки вчителя-словесника. Дослідниця підкреслювала, що в кожному учневі закладений потенціал творчості, розкриття якого потребує від педагога постійного професійного саморозвитку. Вагомим здобутком ученого є розроблення системи методичної підготовки вчителя до творчої діяльності, що забезпечує ефективне розв'язання актуальних завдань шкільного курсу літератури.

На переконання Л. Мірошниченко, творчий характер навчання літератури реалізується через системну організацію взаємодії вчителя й старшокласників, що передбачає добір тем, методів і видів діяльності, урахування індивідуальних можливостей учнів та використання випереджальних творчих завдань. Контрольним творчим роботам, на її думку, має передувати система тренувальних і пошукових завдань, які формують мотивацію до самостійної творчої діяльності.

Слушною є також позиція дослідниці щодо творчої природи уроку літератури, яка забезпечується пріоритетним застосуванням методів творчого читання, евристичної бесіди, дослідницької та самостійної роботи. Такі форми діяльності сприяють гармонійному поєднанню інтелектуальної й практичної

складових навчального процесу та розвитку пізнавальної активності старшокласників.

На необхідності системного підходу до впровадження самостійної діяльності в навчальний процес наполягала Н. Волошина. Учена-методист розглядала вчителя як організатора й консультанта, який створює умови для добровільної та самостійної творчої діяльності учнів старших класів. Вона підкреслювала, що завдання педагога полягає не в механічному накопиченні знань, а у формуванні в учнів досвіду творчої діяльності, здатності до самоорганізації, саморозвитку та впевненості у власних творчих можливостях.

У працях українських методистів проблема самостійної діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури розглядається як важливий чинник розвитку творчого мислення, читацької культури та пізнавальної активності учнів. Зокрема, Н. Волошина підкреслювала значення самостійної діяльності як засобу залучення школярів до атмосфери творчого пошуку, що є особливо важливим у роботі з художнім текстом зарубіжної літератури [1, с. 8]. На думку дослідниці, така діяльність може охоплювати добір літературного матеріалу для розкриття проблеми, аналіз художніх деталей, осмислення психологічних характеристик персонажів, виявлення авторської позиції та інтерпретацію підтексту твору. Водночас учена наголошувала на необхідності попереднього планування вчителем цілісної системи самостійної роботи, що забезпечує її послідовність і результативність.

Розвиваючи ідеї творчої самостійності учнів у процесі вивчення зарубіжної літератури, Г. Токмань звертає увагу на значення власної літературної творчості старшокласників. Методистка обґрунтовує доцільність використання творчих письмових завдань різних жанрів (вірш, новела, есе, щоденниковий запис, лист від імені героя тощо) як засобу вираження особистісного ставлення учнів до прочитаного [2, с. 60]. Вона підкреслює, що розвиток творчої уяви й підтримка атмосфери схвалення на уроці створюють підґрунтя для глибшого розуміння художніх явищ світової літератури.

Вагомий внесок у розроблення проблеми організації творчої навчальної ситуації на уроці зарубіжної літератури зробила О. Куцевол. Учена акцентує увагу на співтворчості вчителя й учнів, відмові від шаблонності та необхідності розвитку індивідуально-творчих здібностей старшокласників.

Проблему розвитку самостійної діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури також ґрунтовно досліджують А. Вітченко, О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Мельник, Ю. Дишлюк, Т. Недайнова, С. Мірошник та ін. Вони наголошують на необхідності системної організації самостійної діяльності учнів і підкреслюють провідну роль відкритих, проблемних і евристичних завдань у формуванні читацької самостійності [6; 7; 8].

Зокрема, О. Ісаєва пропонує використовувати ситуативні творчі завдання, що містять внутрішнє протиріччя та передбачають самостійний вибір способів аналізу художнього тексту, зокрема шляхом зіставлення літературного твору з ілюстративним або культурним контекстом [9]. Такий підхід сприяє розвитку асоціативного мислення й усвідомленню багатовимірності зарубіжної літератури.

У працях Ж. Клименко обґрунтовано доцільність застосування репродуктивно-творчих і дослідницьких методів навчання, прийомів порівняльного аналізу, компаративних завдань і творчих письмових робіт як ефективних засобів формування творчої самостійності старшокласників у процесі читання й аналізу творів світової літератури [10].

Отже, узагальнення науково-методичних джерел дає підстави стверджувати, що українські методисти послідовно обґрунтовують необхідність розвитку самостійної діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури. Запропоновані ними методи й прийоми сприяють формуванню читацької автономії, творчого мислення та пізнавальної активності учнів, водночас проблема чіткого визначення поняття «творча самостійність» і надалі потребує наукового осмислення.

Висновки до розділу 1

Проаналізовано теоретико-методологічні аспекти самостійної роботи здобувачів: розглянуто сучасні погляди на сутність і роль самостійної роботи, проведено класифікацію самостійної роботи за критеріями, показниками та видами; доведено, що однозначного розуміння сутності поняття «самостійна робота» немає; не визначені місце, сутність, роль та особливості організації, контролю і оцінювання самостійної роботи зокрема в шкільній літературній освіті.

Розвиток самостійної діяльності визначено як процес, що містить у собі чотири взаємозв'язані компоненти: мотиваційний (усвідомлений інтерес до самостійної роботи, бажання виконувати самостійну роботу на високому рівні); когнітивний (наявність цілісної системи знань, здатність самостійно опановувати знання, формувати систему професійних знань і міждисциплінарних зв'язків, обізнаність щодо застосування нових інформаційних технологій), операційно-діяльнісний (уявлення про мету, план і способи виконання самостійної роботи, здатність управляти самостійною роботою, визначати її обсяг, планувати етапи виконання, уміння використовувати сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання), оцінно-рефлексивний (здатність оцінювати межі своїх знань, наявність асоціативного, діалектичного, систематичного мислення, наявність організаторських здібностей, виконавчих та вольових якостей, здатність до адекватної самооцінки).

На підставі теоретичного аналізу наукових джерел щодо сутності процесу розвитку самостійної діяльності визначено педагогічні умови розвитку самостійної діяльності старшокласників, а саме: забезпечення стійкої мотивації студентів до самостійної роботи; активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, форм і методів самостійної роботи та засобів її виконання; залучення студентів до використання в самостійній роботі інноваційних та інформаційних технологій.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНИЙ ДОСВІД І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБОМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ

2.1. Сутнісні характеристики інформаційно-комунікаційних ресурсів як засобу навчання

Сучасний етап розвитку загальної середньої освіти характеризується активною цифровізацією навчального процесу, що істотно впливає на організацію самостійної діяльності старшокласників. У контексті викладання зарубіжної літератури інформаційно-комунікаційні ресурси (ІКР) виступають важливим засобом модернізації змісту, форм і методів навчання, забезпечуючи умови для активного, усвідомленого та особистісно значущого читання художніх творів [15; 52].

У науково-методичних джерелах ІКР визначаються як сукупність цифрових засобів, програмного забезпечення, мережесервісів і мультимедійних продуктів, що забезпечують створення, зберігання, обробку, передавання та представлення навчальної інформації, а також організацію взаємодії між учасниками освітнього процесу [20]. У процесі вивчення зарубіжної літератури такі ресурси сприяють залученню старшокласників до різних видів самостійної діяльності: аналітичної, інтерпретаційної, дослідницької, творчої.

Українські методисти наголошують, що використання мультимедійних і цифрових засобів не є самоціллю, а має підпорядковуватися завданням розвитку пізнавальної активності, критичного мислення та читацької автономії учнів [16; 17]. Застосування освітніх платформ, електронних бібліотек, інтерактивних сервісів, цифрових карт знань, відеоматеріалів і віртуальних екскурсій створює умови для варіативної самостійної роботи, індивідуалізації навчального темпу й поглиблення міжкультурного контексту сприймання художніх текстів.

Однією з ключових сутнісних характеристик ІКР є інтерактивність, яка передбачає активну взаємодію суб'єкта навчання з навчальним матеріалом і цифровим середовищем. Завдяки цьому учень не лише сприймає інформацію, а й здійснює вибір навчальних дій, впливає на перебіг навчального процесу, отримує миттєвий зворотний зв'язок [34]. Інтерактивність сприяє підвищенню пізнавальної активності, розвитку самостійності та відповідальності за результати власної навчальної діяльності.

Важливою характеристикою інформаційно-комунікаційних ресурсів є мультимедійність, що забезпечує поєднання різних каналів подання інформації (текстового, аудіального, візуального, графічного, анімаційного). Таке поєднання розширює можливості сприймання навчального матеріалу, сприяє глибшому розумінню складних понять і явищ, активізує емоційно-образне мислення учнів [50]. У контексті гуманітарних дисциплін, зокрема зарубіжної літератури, мультимедійність створює умови для осмислення художнього твору в культурному та міжмистецькому просторі.

Наступною сутнісною ознакою ІКР є варіативність і гнучкість, що виявляються в можливості адаптації навчального матеріалу до індивідуальних потреб, рівня підготовки та темпу навчання учнів. Ця характеристика дозволяє реалізувати принцип диференціації та індивідуалізації навчання, що особливо важливо в умовах компетентнісного підходу. Учні отримують змогу самостійно обирати складність завдань, послідовність їх виконання, а також використовувати додаткові джерела інформації.

Інформаційно-комунікаційні ресурси вирізняються також відкритістю та доступністю, що забезпечується використанням мережевих технологій і цифрових освітніх платформ. Доступ до електронних бібліотек, онлайн-курсів, навчальних платформ і цифрових архівів значно розширює інформаційне поле учнів і сприяє формуванню навичок самостійного пошуку, відбору та критичної оцінки інформації [27]. У цьому аспекті ІКР виступають важливим засобом розвитку інформаційної культури особистості.

Сутнісною характеристикою ІКР як засобу навчання є також їх діяльнісний потенціал. Цифрові ресурси дають змогу організувати навчальну діяльність на основі проблемно-пошукових, дослідницьких і проєктних методів, залучаючи учнів до активного конструювання знань. Використання таких ресурсів сприяє формуванню ключових компетентностей, зокрема уміння вчитися впродовж життя, критичного мислення, комунікативної та цифрової компетентності.

Разом із тим у наукових дослідженнях наголошується, що ефективність інформаційно-комунікаційних ресурсів як засобу навчання залежить від педагогічної доцільності їх використання. ІКР не замінюють учителя, а трансформують його професійну роль, посилюючи функції організації, консультування та педагогічного супроводу навчальної діяльності учнів [1; 9]. Саме методично виважене поєднання традиційних і цифрових засобів навчання забезпечує досягнення запланованих освітніх результатів.

Отже, інформаційно-комунікаційні ресурси як засіб навчання характеризуються інтерактивністю, мультимедійністю, варіативністю, відкритістю та діяльнісною спрямованістю. У сукупності ці характеристики визначають їхній значний дидактичний потенціал і зумовлюють доцільність широкого використання ІКР у сучасному освітньому процесі, зокрема для розвитку самостійної діяльності учнів у закладах загальної середньої освіти.

Особливої ваги використання ІКР набуває з огляду на психолого-вікові особливості старшокласників. Старший шкільний вік характеризується розвитком абстрактно-логічного та критичного мислення, здатністю до рефлексії, потребою в самоствердженні та прагненням до навчальної автономії [32]. Саме в цей період формується готовність учнів до самостійного планування діяльності, прийняття рішень і відповідальності за результат власного навчання.

Разом із тим старшокласники вирізняються підвищеною емоційною чутливістю, залежністю від зовнішньої оцінки, потребою у визнанні та підтримці, що має враховуватися під час організації цифрового освітнього

середовища [24]. Інформаційно-комунікаційні ресурси, за умови педагогічно доцільного використання, сприяють створенню ситуації успіху, забезпечують можливості для самовираження через творчі цифрові продукти (відеоесе, мультимедійні презентації, літературні блоги, проекти), що позитивно впливає на розвиток навчальної мотивації та самооцінки учнів.

З позицій вікової психології важливо також урахувати особливості когнітивної діяльності старшокласників у цифровому середовищі. З одного боку, вони легко опановують нові технології, швидко орієнтуються в інформаційних потоках, з іншого — схильні до поверхового, фрагментарного сприймання текстів. Це актуалізує роль учителя зарубіжної літератури як організатора й консультанта самостійної діяльності, який спрямовує учнів на глибоке, вдумливе читання художнього твору, поєднуючи традиційні методи аналізу з можливостями цифрових технологій [15; 64].

У методиці навчання зарубіжної літератури виділяють кілька форм використання ІКР у самостійній діяльності старшокласників: як тренувального засобу для формування й закріплення читацьких умінь; як цифрового консультанта, що частково виконує пояснювальну функцію; як інструмента моделювання проблемних і дослідницьких ситуацій, які стимулюють продуктивне мислення та творчу інтерпретацію тексту [37; 18]. Найбільш ефективною для розвитку самостійності визнається остання форма, оскільки вона забезпечує активну позицію учня та сприяє формуванню його суб'єктності в освітньому процесі.

Отже, урахування психолого-вікових особливостей старшокласників у поєднанні з педагогічно виваженим використанням інформаційно-комунікаційних ресурсів є важливою умовою розвитку їхньої самостійної діяльності на уроках зарубіжної літератури. ІКР за таких умов виступають не лише технічним засобом навчання, а ефективним інструментом формування читацької автономії, критичного мислення, творчої ініціативи та готовності учнів до навчання впродовж життя.

У сучасній педагогічній теорії інформаційно-цифрові ресурси класифікують за функціональним і дидактичним призначенням. Найбільш поширеними є такі різновиди.

Освітні платформи та системи управління навчанням (LMS). До цієї групи належать цифрові середовища, що забезпечують організацію, супровід і контроль навчальної та самостійної діяльності учнів. Вони дозволяють розміщувати навчальні матеріали, завдання, здійснювати зворотний зв'язок і оцінювання. Такі ресурси створюють умови для системної самостійної роботи старшокласників і розвитку навичок саморегуляції навчання.

Електронні бібліотеки та цифрові літературні ресурси. Ці ресурси забезпечують доступ до художніх текстів, літературознавчих досліджень, перекладів, критичних матеріалів. У процесі вивчення зарубіжної літератури вони сприяють розширенню читацького кругозору, формуванню навичок компаративного аналізу та роботи з джерелами.

Мультимедійні навчальні ресурси. До них належать відеолекції, подкасти, інтерактивні презентації, віртуальні екскурсії. Їх використання дозволяє поєднувати текст художнього твору з історико-культурним, мистецьким і біографічним контекстом, що поглиблює розуміння літературного матеріалу та підвищує мотивацію учнів.

Інтерактивні онлайн-сервіси. Онлайн-дошки, сервіси для створення ментальних карт, хмарні документи забезпечують можливості для колективної й індивідуальної творчої діяльності. Вони сприяють розвитку асоціативного мислення, уміння структурувати інформацію, формувати власні інтерпретації художніх текстів [8].

Ресурси для проєктної та дослідницької діяльності. Цифрові інструменти для створення презентацій, відеосесі, блогів, електронних портфоліо дозволяють реалізовувати дослідницький і творчий потенціал старшокласників. Такі ресурси стимулюють самостійність, відповідальність і здатність до публічного представлення результатів навчальної діяльності.

Таким чином, різноманітність сучасних інформаційно-цифрових ресурсів і їхні сутнісні характеристики зумовлюють значний дидактичний потенціал ІКР як засобу навчання. Їх педагогічно доцільне використання в освітньому процесі, зокрема на уроках зарубіжної літератури, сприяє розвитку самостійної діяльності старшокласників, формуванню ключових і предметних компетентностей, а також готовності до навчання впродовж життя.

2.2. Сучасний стан досліджуваної проблеми в практиці закладів загальної середньої освіти

Сучасна педагогічна наука розглядає навчання як єдину цілісну систему. У ній знаходять свій прояв загальні закони діалектики, а так само протиріччя, пов'язані з невідповідністю традиційних уявлень і поглядів на процес навчання сучасним вимогам, які обумовлені динамікою розвитку соціальних умов, потреб суспільства і держави, іншої освітньої ситуацією і новими можливостями розвитку особистості (О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, Е. В. Васильєва, М. С. Глазунов, Т. І. Коробейнікова, Н. В. Майєр, О. В. Ярошенко) [Бігич О. Б., Волошинова с.248]. У логіці нової освітньої парадигми метою навчання англійської мови поряд з формуванням універсальних навчальних дій і розвитком полілінгвальної і полікультурної особистості учнів стає формування у школярів англомовної комунікативної компетентності засобами медіа-технологій.

Розглянуті в першому розділі теоретичні аспекти формування англомовної комунікативної компетентності школярів, яка передбачає формування засобами медіа-технологій з позицій системно-діяльнісного підходу, проведений аналіз структури зазначеної компетентності, дають можливість моделювання освітнього процесу, метою якого є формування кумулятивної готовності і здатності полілінгвальної і полікультурної особистості того, хто навчається до ефективного здійснення англомовного спілкування в умовах мультимедійно опосередкованої міжкультурної

комунікації, спрямованої на саморозвиток і самореалізацію її учасників за допомогою свідомого і активного присвоєння нового соціального досвіду.

С. В. Гапонова зазначає, що «мета виступає як фактор, що обумовлює спосіб і характер діяльності, вона визначає відповідні кошти її протікання і є не тільки спроектованим кінцевим результатом, а й вихідним збудників діяльності» [Гапонова].

Така мета детермінована:

- потребою держави і суспільства в громадянах, які володіють англійською мовою і здатних ефективно взаємодіяти в сучасному полікультурному світі;
- потребою особистості в розвитку компетентності в сфері мультимедійно опосередкованої міжкультурної комунікації сучасного світу.

Реалізація цієї мети вимагає створення методики навчання школярів англійської мови засобами медіа-технологій, що дозволяє сформувати кумулятивну готовність і здатність полілінгвальної і полікультурної особистості того, хто навчається до ефективного здійснення англійськомовного спілкування в умовах мультимедійно опосередкованої міжкультурної комунікації, спрямованої на саморозвиток і самореалізацію її учасників за допомогою свідомого і активного присвоєння нового соціального досвіду.

Для цього необхідно вирішити такі завдання:

- зміцнити і розширити мотиваційну і емоційно-вольову сферу учнів;
- створити умови для активізації пізнавальної діяльності школярів, прояву їхньої самостійності, реалізації творчого потенціалу;
- сформувати знання, вміння і навички, необхідні для ефективної комунікативної діяльності в мультимедійному освітньому просторі;
- знайомство учнів з соціокультурними реаліями полікультурного світу;
- розвивати вміння реалізовувати англійськомовні знання, вміння і навички в умовах мультимедійного освітнього простору;

- стимулювати прагнення до рефлексивної та оціночної діяльності під час роботи з продуктами мультимедійних ресурсів;
- заохочувати прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, особистісного самовизначення за допомогою усвідомленого набуття нового соціального досвіду в ситуаціях міжкультурної комунікації.

Іншими словами, необхідна методика, спрямована на формування і розвиток всього профілю англомовної комунікативної компетентності учнів у мультимедійному освітньому просторі – готовності і здатності, а так само універсальних навчальних дій, що забезпечують реалізацію сукупності всіх компонентів цієї компетентності.

Сучасні освітні технології в основі своїй спираються на проектну діяльність, дотримуючись гуманістичної філософії освіти, метою якого є виявлення, розвиток, реалізація творчих інтересів і здібностей кожної дитини, стимулювання її самостійної продуктивної навчальної діяльності.

На думку вчених, що займалися розробкою методу проектів, побудова процесу навчання на його основі сприяє розвитку пізнавальних навичок учнів, критичного і творчого мислення, вмінню самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі сучасного суспільства (В.В. Гузєєв, І. О.Зимня, Н. Ю. Пахомова, І. С. Сергєєв та інші).

Проектний метод становить дидактичну основу сучасних навчально-методичних комплексів з англійської мови, які використовуються в старшій школі. По завершенні кожного розділу / юніту, старшокласникам пропонується виконати творче завдання з використанням знань, умінь і навичок, освоєних в процесі проходження тієї чи іншої теми. Розроблена в цьому дослідженні методика так само будується, дотримуючись ідеї продуктивності в освіті, що, за визначенням А.В. Хутірського, дає старт успішності людини в житті [Хуторський, 2012].

Ефективність процесу навчання безпосередньо залежить від особливостей взаємодії особистості, що розвивається зі світом, від характеру діяльності, в якому на певному етапі свого розвитку включається учень, від змісту, форм і

методів навчання, відповідності їх віковим та індивідуальним особливостям і можливостям школярів. Перераховані закономірності знаходять своє конкретне вираження в принципах навчання.

І.В. Зайченко стверджує, що принцип – це «інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції». Іншими словами, принцип – це «орієнтир в способах досягнення гармонії», вирішенні протиріч і організації продуктивної взаємодії учасників освітнього процесу [Зайченко І.В, с.36].

Таким чином, принципи навчання – це норми, правила, вимоги до змісту і організації освітнього процесу. Вони являють собою продукт наукового аналізу дидактичних законів і закономірностей навчання, відповідаючи на ключові питання: чому і як навчати?

У сучасній педагогічній науці підкреслюється, що принципи обумовлені цілями навчання, які, в свою чергу, залежать від потреб людей, суспільства і держави в конкретний історичний період (Ю. К. Бабанський, І. Л. Бім, В.І.Загвязінській, Л.В.Занков, В. М. Полонській, М. Н. Скаткін, П. І. Підкасістий та інші). Принципи навчання можуть змінюватися в міру розвитку наукового знання, а так само під впливом історичних умов і зміни педагогічних систем.

Питаннями обґрунтування принципів навчання іноземних мови в різний час займалися такі вчені як І. О. Зимня, Ю. І. Пасов, Г. В. Рогова та інші. Принципи навчання іноземної мови розглядалися в працях зарубіжних вчених: Д. Скрівенер, G. Broughton, Н. Jeremy, S. Krashen, В. F.Skinner, М. Lewis і та інші.

Останнім часом у зв'язку з тенденцією до зниження домінуючої ролі вчителя, розвитку автономності в навчанні та індивідуалізації на основі положень теорії множинності стилів сприйняття – Multiple Intelligences – (Т.Аrmstrong, Н.Gardner) висловлюється ідея про плюралізм в методиці: The best method is eclectic method [Freeman]. Цієї точки зору дотримується ряд інших зарубіжних вчених (В. Adamson [], Е. М. Anthony [], J. С. Richards []). На їхню думку, вчитель має право слідувати тим принципам, які забезпечують

ефективність навчання під час вирішення конкретних навчальних завдань в конкретних умовах і для певного контингенту учнів.

У загальному і цілому принципи навчання іноземної мови формулюються вченими як вихідні положення, які в своїй сукупності визначають суть навчального процесу, його зміст, цілі, завдання, методи, засоби навчання і форми організації пізнавальної діяльності учнів.

У вітчизняній методичній науці принципи навчання іноземних мови прийнято розглядати як одну з базисних категорій методики, з позицій якої визначаються вимоги до системи навчання в цілому і до її окремих компонентів. Принципи – «фундамент будівлі, ім'я якому «процес навчання» [Тарнопольський]

В умовах динаміки глобальних процесів, які ми спостерігаємо, все, з чим стикається людина у своєму житті, змінюється так само швидко. Для вчителя діти, які прийшли сьогодні в клас вже не ті, якими вони були вчора. Інформація, яка була актуальна кілька років тому, сьогодні вже застаріла. Мова, на якому говорили і писали в ХХ столітті, в наші дні активно вбирає в себе терміни науки і техніки, які далеко зробили крок вперед і відображає реалії великих комунікативних процесів.

Сучасна освіта не може не враховувати ці фактори, тим більше, що в арсеналі вчителя сьогодні далеко не тільки крейда і дошка, інформаційні технології та мультимедійні засоби навчання міцно увійшли в повсякденне шкільне життя ХХІ століття (рис.).

Мультимедійні засоби навчання – це система сучасних технічних засобів, що дозволяє працювати з текстовою інформацією, графічними зображеннями, звуком і анімаційною графікою [Грицук]. Вони створюють умови для активізації навчання іноземної мови, підвищення рівня інтенсивності інтелектуальної діяльності за рахунок скорочення рутинних операцій, як для вчителя, так і здобувача освіти, служать актуальним способом побудови освітнього процесу.

На підставі розглянутих у першому розділі наукових підходів представляється доцільним в систему принципів формування іншомовної

комунікативної компетентності школярів в мультимедійному освітньому просторі включити загальнонаукові принципи, власне методичні принципи навчання, а так само що з'явилися в ході розвитку науки і практики інноваційні загальнодидактичні: принцип полікультурної взаємодії; принцип єдності розвитку та саморозвитку, принцип сбалансованого розвитку видів мовленнєвої діяльності, принцип творчо самостійності.

Принцип *полікультурної взаємодії* обумовлений особливостями глобального інформаційно-комунікативного простору, в якому живе сучасна людина. З одного боку, в умовах глобалізації ускладнюється життєдіяльність людини, посилюється конкуренція на ринку праці, стає важче адаптуватися в мінливому світі. З іншого боку, невідкладність вирішення спільних проблем, пов'язаних зі збереженням миру, стабільності, екології планети змушують співпрацювати, вести діалог, приймати рішення, долати багато психологічних і мовні бар'єри [Мілютіна].

Для формування англomовної комунікативної компетентності школярів в засобах мультимедійних технологій велике значення має наявність комплексу особистісних якостей і умінь, притаманних полілінгвальної полікультурній особистості і забезпечують її готовність і здатність здійснювати ефективне спілкування в умовах міжкультурної комунікації. Це означає, що під час формування англomовної комунікативної компетентності школярів засобами мультимедійних технологій поряд з лінгвістичної складової даної компетенції, необхідно приділяти увагу соціокультурну компоненту, розширювати уявлення школярів про навколишній світ, його різноманітності, протиріччя і проблеми.

Реалізація принципу полікультурної взаємодії у процесі формування англomовної комунікативної компетентності учнів старшого шкільного віку в мультимедійному освітньому просторі передбачає:

- знайомство учнів з історією, звичаями, традиціями, реаліями сучасного життя різних країн і народів (не тільки англomовних);

- раціональне використання автентичних матеріалів (фрагменти фільмів, рекламні ролики, газетні статті, метеозведення, меню, тексти з художньої та науково-популярної літератури);
- формування критичного мислення, вміння порівнювати і аналізувати базові цінності різних культур, знаходити спільні риси і відмінності;
- розвиток діалогових способів спілкування на основі розуміння неповторності характеру і здібностей кожної людини.

Дотримання принципу полікультурної взаємодії багато в чому забезпечує зміст контенту «здатність» англомовної комунікативної компетентності школярів профільної школи в мультимедійному освітньому просторі (особливо його соціокультурного компонента), і зміст конструкту «готовність» (установочно- поведінковий, рефлексивний компонент).

Принцип творчої самостійності ґрунтується на висунутій К. Д. Ушинським ідеї про необхідність розвитку в учнів творчої активності, що отримало подальший розвиток в роботах цілого ряду вчених (М. А. Арія, Ю. К. Бабанський, В. І. Загвязинский, Т. А. Китайгородська та інші).

Принцип творчої самостійності має особливе значення під час формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій, оскільки процес навчання англійської мови з метою формування цієї компетенції передбачає активне включення учнів в проектну діяльність англійською мовою із застосуванням мультимедійних засобів навчання. Оволодіння англійською мовою за активного використання мультимедійних засобів навчання – це не механічне запам'ятовування і автоматизація мовних навичок, а творчий процес, спрямований на формування і розвиток особистості учня, його готовність і здатність до ефективного здійснення англомовного спілкування в умовах мультимедійно опосередкованої міжкультурної комунікації.

Дотримання принципу творчої самостійності у процесі формування англomовної комунікативної компетентності школярів засобами мультимедійних технологій передбачає:

- формування навичок автономного навчання;
- мотивованість характеру навчальної діяльності;
- розвиток здобувача освіти як суб'єкта активної творчої діяльності,

що повністю відповідає сучасній освітній парадигмі, вимогам Державного стандарту базової середньої освіти, в основі якого лежить діяльнісний підхід.

Обумовлена специфікою мультимедійних засобів навчання, пізнавальна здобувача освіти звернена до його когнітивної, інтелектуальної та емоційної сфер одночасно. Це забезпечує цілісність загальнокультурного, особистісного і пізнавального розвитку і саморозвитку учнів, становить основу організації та регулювання їхньої діяльності в мультимедійному освітньому просторі, забезпечує їхню успішну адаптацію в інформаційно насиченому полікультурному полілінгвальному світі.

Дотримання принципу єдності процесу розвитку і саморозвитку учнів при формуванні англomовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа технологій передбачає:

- навчання прийомам самостійного застосування знань, умінь, навичок в варіативних ситуаціях мультимедійного освітнього простору;
- створення умов для самовираження і самореалізації внутрішнього потенціалу учнів для пошуку загальних способів дії в нових ситуаціях;
- особистісне самовизначення за допомогою свідомого і активного присвоєння нового соціального досвіду в мультимедійному освітньому просторі.

Реалізація *принципу єдності процесу розвитку і саморозвитку* учнів є універсальною умовою, що забезпечує готовність і здатність школярів до саморозвитку, прояву самостійності і здійснення автономного самоврядного

навчання в полікультурному мультимедійному освітньому просторі, що вкрай актуально в сучасному світі.

Всі перераховані принципи пов'язані один з одним і проникають один в інший, тому вони можуть бути представлені як система.

Ці принципи дозволяють організувати навчальний процес відповідно до його закономірностей, обґрунтовано визначити цілі, відібрати зміст навчання за умови дотримання сукупності організаційно-дидактичних умов.

У комплекс основних організаційно-дидактичних умов доцільно включити такі компоненти:

а) відповідне технічне оснащення навчального процесу для формування англomовної комунікативної компетентності здобувачів в освітньому просторі;

б) використання в освітньому процесі надійних і безпечних англomовних освітніх сайтів і електронних ресурсів Інтернет, що забезпечують можливості мультимедійно опосередкованої міжкультурної комунікації школярів.

Така сукупність організаційно-дидактичних умов повинна бути включена в структуру методики формування англomовної комунікативної компетентності здобувачів освіти засобами медіа-технологій.

2.3. Методичні особливості розвитку самостійної діяльності старшокласників на уроці зарубіжної літератури з використанням інформаційно-комунікаційних ресурсів

На сучасному етапі розвитку педагогічної думки практично ні у кого не виникає сумнівів з приводу необхідності включення сучасних мультимедійних засобів навчання в освітній процес. Це обумовлено інформатизацією всіх сфер життєдіяльності людини і законодавчо закріплено в вимогах до умов реалізації основної освітньої програми. Питання полягає в тому, як це зробити?

У світовій практиці мультимедійні засоби займають досить міцні позиції в практиці навчання і в школах, і в вищих навчальних закладах. Починаючи з другої половини ХХ століття, Організація об'єднаних націй і інститут

ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті активно підтримують розвиток медіаосвіти в усьому світі. Накопичено багатий теоретичний і практичний досвід, який не можна не враховувати як під час створення освітнього простору навчального закладу, так і при побудові конкретного навчального курсу.

За результатами міжнародного дослідження вчительського корпусу (TALIS), проведеного в 2019 році Організацією європейського економічного співробітництва (OECD), другим за значимістю фактором, що визначає рівень професіоналізму педагога, самі вчителі назвали володіння інформаційно-комунікативними технологіями. В Італії 35% вчителів висловилися за необхідність підвищення своєї компетентності в галузі інформаційних технологій.

Освітняни, що взяли участь у опитуванні, визнають необхідність використання можливостей Інтернет у своїй професійній діяльності, наприклад, під час підготовки до уроків, але не завжди впевнені в тому, як ефективно інтегрувати нові мультимедійні технології навчання в освітній процес. Тим часом, досягнення учнів мають тісний зв'язок з характером і якістю процесів, які відбуваються в класі, перш за все – з діяльністю вчителя. Як показало дослідження TALIS, інтеграція мультимедійних технологій навчання в освітній процес у всіх країнах залишається проблемою, оскільки у педагогів немає переконливої інформації про те, які засоби, в яких умовах і при вирішенні яких завдань є найбільш ефективними.

За останнє десятиліття в Україні на державному рівні чимало зроблено в напрямку інформатизації освіти, яка визначається як основний вектор його інноваційного розвитку. Всі учасники освітнього процесу активно користуються пошуковими системами і можуть отримувати інформацію з різних медіа джерел, включаючи online газети і журнали, web сторінки, електронні карти, словники та енциклопедії. Сучасний учитель, як мінімум, має в своєму розпорядженні комп'ютер, екран і проектор. Однак поки ми не можемо з повною упевненістю сказати, що в арсеналі вчителя є які б то не було

відпрацьовані методики, побудовані на інтеграції мультимедійних технологій навчання в освітній процес, не кажучи вже про стійкі системи їх застосування.

Сьогодні, як ніколи, очевидно, що використання інформаційних технологій в освіті має вийти на дещо вищий рівень. Шкільний урок, безумовно, повинен відповідати сучасному рівню розвитку науки і техніки, відповідати можливостям і потребам самих учнів, готувати їх до життя в умовах інформаційного століття. Іншими словами, освіта повинна враховувати виклики часу і бути максимально орієнтованою на умови, в яких доведеться жити і працювати прийдешнім поколінням. Поява мультимедійних технологій навчання в канві уроку не може носити випадковий або епізодичний характер. Настав час для проектування і конструювання такого освітнього простору, який забезпечує розвиток особистості в системі освіти засобами медіа-технологій

У зв'язку з цим необхідно пам'ятати, що в основі навчання іноземних мов у ЗЗСО відповідно до Стандарту базової середньої освіти лежить системно-діяльнісний підхід, покликаний забезпечити формування в учнів готовності до саморозвитку та безперервної освіти протягом всього життя. На практиці це означає, що використовувана учителем методика, заснована на застосуванні мультимедійних технологій навчання, повинна включати принципи, критерії оцінки досягнень учнів і ефективності діяльності самого вчителя, сукупність організаційно дидактичних умов.

Для створення методики формування англомовної комунікативної компетентності учнів старшого шкільного віку засобами медіа-технологій в першу чергу вважаємо за необхідне визначити арсенал необхідних мультимедійних засобів навчання, вибудувати ієрархію їх можливостей.

Багато вітчизняних і зарубіжних вчених розглядали проблеми класифікації мультимедійних засобів, що використовуються в освіті, (Б. Андерсен, А. І. Каптерев, Н. І. Комарова, Г. М. Троян, Н. Чепмен та інші). Найчастіше мультимедійні засоби навчання розглядаються виключно з точки зору їхніх технічних характеристик, або ідентифікуються за способом створення, перетворення, накопичення, передачі та використання інформації.

Так, Н.І.Клокар оперує такими термінами: пасивні, активні та інтерактивні засоби навчання, які аналізуються у відриві від самого педагогічного процесу [Клокар].

Для побудови освітнього процесу становить інтерес класифікація В. В. Сидоренко, де мультимедійні засоби навчання поділяються на лінійні, нелінійні і інтерактивні. Залежно від їхніх характеристик виділяються три педагогічних сценарію застосування мультимедійних засобів в освіті [Сидоренко]. Однак така класифікація не відображає всього різноманіття способів інтеграції мультимедійних технологій навчання в освітній процес з іноземних мов, які можливі в сучасних умовах.

Відповідно до логіки нашого дослідження мультимедійні технології навчання розглянуті, виходячи з їхніх дидактичних можливостей на кожному етапі формування англomовної комунікативної компетентності в освітньому просторі. Ієрархію таких засобів відображає ступінь їхньої інтеграції в освітній процес. Ефективність навчання в мультимедійному освітньому просторі визначає не саме технічний засіб, а те, як і з якою метою, його використано педагогом. У зв'язку з цим мають значення два аспекти. По-перше, ступінь, відповідно якого мультимедійний засіб відповідає конкретним потребам освіти за умови формування англomовної комунікативної компетентності школярів в мультимедійному освітньому просторі, а по-друге, функцію, яку він виконує в навчальному процесі.

Розглянемо групи потреб, пов'язані з процесом формування англomовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій, виходячи зі змісту її компонентного складу.

Лінгвістичний, соціокультурний і практико-операційний компоненти конструкту «здатність» англomовної комунікативної компетентності школярів відповідно до вимог сучасного мультимедійного освітнього просторі передбачають необхідність формування в учнів певної системи знань, навичок і умінь.

Мотиваційний, установочно-поведінковий і рефлексивний компоненти конструкту «готовність» обумовлені необхідністю формування особистісних якостей учнів.

Універсальні навчальні дії, що лежать в основі структур готовності і здатності англомовної комунікативної компетентності школярів в мультимедійному освітньому просторі, пов'язані з потребою формування в учнів комунікативних і творчих здібностей, необхідних для саморозвитку, самовдосконалення і здобуття нового соціального досвіду засобами медіа-технологій.

Що стосується функції мультимедійних засобів навчання в процесі формування досліджуваної компетенції, то активна взаємодія користувача з навчальним продуктом є їхньою головною перевагою. Отже, відбір інструментів, що використовуються під час формування англомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти засобами медіа-технологій, здійснюється виходячи з рівня їхньої інтерактивності. Рівень інтерактивності є базовою характеристикою комп'ютерних технологій навчання, які розширюють спектр самостійної навчальної діяльності.

У зарубіжній і вітчизняній літературі виділяють кілька рівнів інтерактивності мультимедійних технологій по міру їх ускладнення (Г.А.В.Осін, G. Nicholls, Н. Rheingold, E.Spodark, M. Vespoor, С. Walsh, Н. Wrigley). Для нашого дослідження становить інтерес класифікація, створена А. В. Осиним. У ній розглядається чотири рівні взаємодії користувача з електронним освітнім ресурсом в порядку підвищення освітньої ефективності за рахунок застосування діяльнісних форм навчання:

1. Умовно-пасивні форми (читання тексту, перегляд графіки, прослуховування звуку, перегляд зображень, сприйняття аудіовізуального продукту), які не потребують активної взаємодії користувача з контентом.

2. Активні форми (навігація по елементам контенту, вибір, копіювання, зміна розміру і розташування візуального об'єкта), що характеризуються взаємодією користувача з контентом на рівні елементарних дій.

3. Діяльнісний форми (видалення, введення об'єкта, переміщення, складання композицій, зміна параметрів об'єктів), що передбачають конструктивну взаємодію користувача з мультимедійним контентом з більшим ступенем свободи при виборі послідовності дій, що ведуть до реалізації навчальної мети.

4. Дослідницькі форми, не орієнтовані на виконання заданих дій за алгоритмом, а передбачають довільні маніпуляції користувача з власним продуктом, створеним в мультимедійній середовищі, близькому до віртуальної реальності. Така класифікація мультимедійних технологій навчання, співвіднесення з компонентним складом досліджуваної в цій роботі компетентності, дозволила вибудувати систему мультимедійних засобів навчання, необхідних для формування англомовної комунікативної компетентності школярів в мультимедійному освітньому просторі, йдучи за логікою навчання англійської мови з п'ятого по дев'ятий клас ЗСО (табл. 2.3.1.).

У класифікації мультимедійних засобів навчання, необхідних для формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій, знайшли своє відображення освітні потреби, покликані забезпечити зміст компонентів в структурі цієї компетентності здобувачів, і ступінь інтерактивності мультимедійних засобів, що використовуються в навчальному процесі. Перераховані в таблиці рівні мультимедійних технологій навчання відображають траєкторію освоєння школярами необхідних навичок під час навчання англійської мови в мультимедійному освітньому просторі сучасного ЗСО, дотримуючись дидактичного принципу від простого – до складнішого.

Подана в таблиці класифікація встановлює ієрархію в системі мультимедійних технологій навчання, розподіляючи їх по п'яти рівням.

Таблиця 2.3.1.

Класифікація мультимедійних технологій навчання, необхідних для формування англомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти в освітньому просторі сучасного ЗСО.

Рівень мультимедіа	Можливості інтеграції в освітній процес ЗЗСО	Відповідність освітнім потребам
1 Базовий	Мало відрізняються від традиційних засобів навчання та паперових носіїв інформації, служать простою їхньою заміною без будь-яких додаткових функцій.	Формування системи необхідних знань, навичок, умінь
2 Замінюючий	Замінюють традиційні засоби навчання лише з невеликими функціональними доповненнями	
3 Конструктивний	Створюють умови для застосування отриманих знань в освітньому просторі, надають можливість створення медіапродукту з використанням освітніх сайтів і електронних засобів (tools).	Розвиток і реалізація творчого потенціалу; розвиток комунікативних навичок; формування полілінгвальної полікультурної особистості
4 Комунікативний	Включають характеристики мультимедійних технологій навчання третього рівня, доповнюючи їх можливістю публікації медіапродукту в мережі Інтернет	
5 Інноваційний	Абсолютні нововведення, дозволяють вирішувати завдання, які раніше були неможливі.	

1 рівень (базовий) – об'єднує найпростіші мультимедійні засоби, які майже не відрізняються від традиційно використовуваних у навчанні іноземних мов. За своїми функціями вони аналогічні паперовим носіям інформації і становлять лише нову форму фіксації даних і засобів наочності (PowerPoint, Word, Excel).

2 рівень (замінюючий) – включає мультимедійні засоби навчання, які можуть служити заміною традиційних і мають дещо більшими функціональними можливостями (Smart Board), online словники (Word Spy, Cambridge Online Dictionaries, One Look, Merriam Webster, Rhyme Zone), енциклопедії (Encyclopaedia Britannica, Wikipedia, Wikie for Kids), пошукові системи (Google), англomовні навчальні сайти з інтерактивними завданнями

(British Council, Scholastic), електронні додатки для роботи з текстом (Book Reader, Dance Mat Typing).

3 рівень (конструктивний) – це мультимедійні засоби, що пропонують готові шаблони і інструменти для створення найпростіших медіапродуктів іноземними мовами: плакати, схеми, діаграми, QR коди, кросворди, листівки, відео слайди, газетні і журнальні сторінки, комікси (Pen.io, Easel.ly, ReadWriteThink, PowToon, StoryBoard, Popplet, WeVideo).

4 рівень (комунікативний) – мультимедійні засоби навчання, що дозволяють створювати більш складні продукти іноземною мовою, наприклад, одночасно працювати над спільним документом і публікувати в мережі Інтернет результат спільної діяльності (Titanpad), створювати блоги (Weebly, Kidsblog), сайти (Wix).

5 рівень (інноваційний) – охоплює мультимедійні засоби, які ніколи раніше не використовувалися в навчанні, що допомагають вирішувати завдання, які неможливі в інших умовах: проведення online опитувань, конференцій (TeamSpeak), інтерактивних дослідів, спостережень з використанням web камери, ведення переписки з однолітками з інших країн (ePals), спілкування через Zoom, Skype, створення відеороликів та відеофільмів (Movie Maker), технології внесення цифрового контенту в реальний світ (augmented reality – AR).

Охарактеризована вище класифікація стала основою для забезпечення організаційно-дидактичних умов, необхідних для побудови освітнього процесу в базовій середній школі, метою якого є формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій.

Висновки до розділу 2

Завдяки реалізації державної політики в галузі освіти, покращенням матеріальної бази освітніх установ мультимедійні засоби навчання міцно увійшли в шкільну практику, що сприяло актуальності дослідження

теоретичних питань, пов'язаних з формуванням особистості, здатної до саморозвитку та адаптації у відкритому, швидко мінливому полікультурному світі, готової до участі в діалозі культур сучасного інформаційного суспільства.

У процесі дослідження нами було розглянуто різні підходи до визначення термінів, а також специфіку мультимедійного освітнього простору, що дозволило сформулювати суть поняття досліджуваної компетентності.

Відповідно до цього визначення розроблена структура і виявлений компонентний склад англомовної комунікативної компетентності школярів, яка формується засобами медіа-технологій. У структурі англомовної комунікативної компетентності школярів ми виокремлюємо готовність як інтегративне особистісне утворення, і здатність полілінгвальної і полікультурної особистості того, хто навчається до ефективного здійснення англомовного спілкування в умовах мультимедійно опосередкованої міжкультурної комунікації, спрямованої на саморозвиток і самореалізацію її учасників за допомогою свідомого і активного опанування нового соціального досвіду.

До складу конструкту «готовність» увійшли мотиваційний, емоційно-вольовий, установчо-поведінковий і рефлексивний компоненти. Конструкт «здатність» включає лінгвістичний, соціокультурний і практико-операційний компоненти. Третім конструктом в структурі англомовної комунікативної компетентності школярів, яка формується засобами медіа-технологій (поряд з готовністю і здатністю) є блок універсальних навчальних дій, які забезпечують готовність і здатність учнів до саморозвитку через осмислене набуття нового соціального досвіду. Він охоплює сукупність дій, які забезпечують культурну ідентичність, соціальну компетентність, толерантність, прагнення до самостійного засвоєння нових знань, умінь, навичок, включаючи вибір власної траєкторії навчання.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ

3.1. Критерії, показники та характеристики рівнів розвитку самостійної діяльності старшокласників

У теоретичному дослідженні ефективність формування готовності старшокласників до самостійної роботи оцінювалася за рядом якісних характеристик: знання та навички, необхідні для виконання завдань самостійної роботи; уміння, що формуються під час її виконання; а також особистісні якості. Для аналізу процесу формування готовності в межах кожного компонента були визначені ключові критерії та відповідні показники.

Згідно зі словниковими визначеннями, критерій (гр. *kriterion* – засіб для оцінки) є ознакою, за якою здійснюється оцінювання, класифікація або визначення об'єкта, тобто мірою судження [38, с. 149]. Показник характеризує певний аспект критерію, що дозволяє робити висновки про об'єкт [38, с. 1032]. Критерій відображає властивості об'єкта, що вивчається, а показники – кількісну та якісну сформованість цих властивостей. Кількісні показники виражаються числами, якісні – словесною характеристикою [38].

Кожен критерій оцінює окремий компонент готовності старшокласника, до кожного визначено три показники, що відображають його сутність. Формування готовності учнів до самостійної роботи відбувається через виявлення кожного критерію за відповідними показниками.

Готовність до самостійної роботи починається з усвідомлення учнем її значущості та мотивації до навчальної діяльності, що забезпечує розвиток інтересу до навчання, розуміння цінності самостійного опанування знань і формування особистісних якостей.

Мотиваційний компонент включає усвідомлення причин навчальної діяльності, бажання здобувати знання та застосовувати їх на практиці, формування стійкого інтересу до предметів шкільної програми. Мотивацію

визначають як процес стимулювання до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на досягнення навчальних цілей.

Показники: усвідомлення значення предмета, зацікавленість у навчанні, потреба в самостійному здобутті знань і навичок, спрямованість на досягнення навчальних цілей, прагнення до успіху.

Критерій: професійно-навчальна спрямованість та навчальна мотивація.

– Усвідомлення значущості навчальної діяльності: учень розуміє, навіщо він виконує завдання самостійно, усвідомлює роль знань у власному розвитку та підготовці до майбутньої професійної чи освітньої діяльності.

– Прояв зацікавленості у предметі: спостерігається активний інтерес до навчального матеріалу, прагнення поглиблено вивчати його, ставити питання та шукати відповіді самостійно.

– Потреба у самостійному здобутті знань і навичок: учень демонструє готовність самостійно здобувати інформацію з різних джерел, аналізувати її та інтегрувати у власні знання.

– Спрямованість на досягнення навчальних цілей: наявне чітке усвідомлення власних навчальних завдань і планів їх досягнення, орієнтація на високі результати.

– Прагнення до успіху та самовдосконалення: учень активно працює над підвищенням рівня знань, шукає можливості покращити результати та застосувати їх на практиці.

Прояв інтересу до предмета стимулює потребу вдосконалювати свої знання та вміння самостійно. Мотиваційний компонент у старшокласників відображає орієнтацію на навчальні досягнення, що включає бажання вчитися, зацікавленість у розширенні знань та прагнення до успіху.

Когнітивний компонент готовності визначається через пізнавальну активність – здатність учнів ініціативно розширювати знання, застосовувати їх у навчальних завданнях та використовувати інформаційні ресурси для самостійної роботи.

Показники: наявність системи самостійно здобутих знань, уміння організувати власну систему знань, обізнаність щодо використання інформаційних та цифрових технологій.

Критерій: пізнавальна активність.

– Наявність системи самостійно здобутих знань: учень володіє системою знань, що здобуті не лише за підручником, а й шляхом додаткового пошуку, дослідження та аналізу матеріалу.

– Уміння організувати власну систему знань: здатність логічно структурувати інформацію, встановлювати міждисциплінарні зв'язки та формувати узагальнені концепти.

– Обізнаність щодо застосування інформаційних технологій: учень вміє використовувати цифрові ресурси для пошуку, обробки та презентації інформації, інтегрувати їх у процес самостійного навчання.

– Здатність застосовувати знання у практичних завданнях: наявність уміння перенести теоретичні знання у практичну діяльність, вирішувати завдання варіативного та дослідницького характеру.

Операційно-діяльнісний компонент характеризується технологічною здатністю – вмінням планувати та ефективно виконувати завдання, організувати власну навчальну діяльність, співпрацювати з вчителем та однокласниками, використовувати навчальні засоби та технології.

Показники: визначення мети, змісту та обсягу роботи, управління процесом виконання, застосування сучасних навчальних технологій.

Критерій: технологічна здатність.

– Вміння визначати мету, зміст та обсяг роботи: учень формулює конкретні цілі завдання, визначає основні етапи роботи, планує обсяг інформації, необхідний для виконання завдання.

– Здатність управляти процесом самостійної роботи: учень контролює виконання завдання, коригує власні дії залежно від проміжних результатів та змін умов виконання.

– Уміння застосовувати сучасні методи та технології навчання: включає використання інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методів, дослідницьких прийомів для підвищення ефективності роботи.

– Організація співпраці: вміє ефективно взаємодіяти з однокласниками та вчителем під час виконання завдань, обмінюватися інформацією та ідеями, що стимулює продуктивне навчання.

Оцінно-рефлексивний компонент визначає *особистісну спрямованість, що включає здатність до самоосвіти, аналізу та структуризації інформації, оцінювання власних знань, наявність організаторських і вольових якостей.*

Критерій: особистісна спрямованість.

– Спрямованість на розвиток умінь самоосвіти: учень демонструє здатність до самоконтролю, самонавчання, планування власного розвитку, аналізу та корекції результатів.

– Здатність до аналізу, структуризації та порівняння інформації: учень ефективно систематизує дані, порівнює нову інформацію з уже наявною, робить висновки та узагальнення.

– Оцінка власних знань і обмежень: учень усвідомлює, які аспекти знань опановані добре, а які потребують додаткового вивчення, і приймає відповідні рішення.

– Наявність організаторських та виконавчих здібностей: дисциплінованість, здатність до послідовного виконання завдань, планування дій, відповідальність за результати.

– Вольові якості: цілеспрямованість, самостійність, активність, здатність мобілізуватися для досягнення навчальних цілей.

Визначені компоненти, критерії та показники дозволяють оцінювати рівень готовності учнів до самостійної роботи за трьома рівнями: низький, середній та високий.

• **Низький рівень** характеризується відсутністю мотивації, слабким інтересом до навчання, фрагментарними знаннями, невмінням планувати та організувати роботу, пасивністю при виконанні завдань.

- **Середній рівень** передбачає прояв інтересу до навчання, системність знань, базові навички роботи з інформаційними ресурсами, здатність ставити цілі та планувати роботу, часткову самостійність у виконанні завдань та розв'язанні завдань реконструктивного типу.

- **Високий рівень** відзначається стійкою мотивацією, усвідомленням значення самостійної роботи для навчального та особистісного розвитку, умінням ефективно планувати і реалізовувати завдання, застосовувати різні джерела інформації та технології, високим рівнем організаторських і волевих якостей. Учні цього рівня здатні виконувати завдання евристичного та творчого типу, проявляючи активну пошукову діяльність і прагнення до самоосвіти.

Таким чином, формування високого рівня готовності до самостійної роботи є ключовим завданням середньої освіти, що забезпечує змобілізованість учня – здатність концентрувати зусилля на успішному виконанні завдань у різноманітних навчальних умовах. Визначені критерії, показники та рівні сформованості дозволяють оцінювати стан готовності учнів на різних етапах навчального процесу та відстежувати її динаміку.

3.2. Організація та проведення експериментального навчання

Зміст навчання передбачає наявність сукупності таких навичок і умінь:

- 1) користуватися досліджуваною мовою як інструментом спілкування;
- 2) висловлювати свою точку зору в усній і писемній формі під час безпосереднього спілкування і дистанційно;
- 3) вибирати оптимальні лінгвістичні та мультимедійні засоби, відповідні ситуації спілкування і рівнем складності поставлених завдань;
- 4) працювати з текстовою інформацією різних жанрів;
- 5) аналізувати і критично оцінювати інформацію під час роботи з мультимедійними джерелами;
- 6) дотримуватися правил і норм спілкування в мультимедійному освітньому просторі;

7) вміти слухати співрозмовника, емоційно співпереживати.

Зміст навчання включає сукупність універсальних навчальних дій, які забезпечують готовність і здатність учнів до ефективного здійснення англomовного спілкування в умовах мультимедійно опосередкованої міжкультурної комунікації, а саме:

- 1) вміти використовувати апаратну частину мультимедійних пристроїв під час виконання
- 2) 9б+ навчальних завдань (типи, форми і призначення, первинна установка і настройка, включення / вимикання / перезавантаження, основні параметри інтерфейсів та інших засобів навігації);
- 2) використовувати інформаційні джерела різних структурних типів, форматів, способів подання (текст, гіпертекст / web- сторінка, сайт, блог, аудіо, відео, графічні зображення);
- 3) користуватися засобами розміщення та зберігання інформації;
- 4) застосовувати сучасні комунікаційні технології (робота в Інтернет, пошук інформації, її використання, можливості створення і публікації власного продукту, можливості зв'язку за допомогою Інтернет, служби e-mail);
- 5) планувати і оцінювати власну навчальну діяльність.

Розроблена автором дослідження методика формування англomовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій є багаторівневою системою, яка відображатиме динаміку формування цієї компетентності, слідуючи логіці навчання англійської мови з п'ятого по дев'ятий клас здобувачів базової середньої освіти.

Від етапу до етапу роль вчителя в освітньому процесі змінюється, супроводжуючись зростанням самостійності і творчої активності учнів за допомогою включення їх до проєктної діяльності англійською мовою засобами мультимедійних технологій.

Перерахуємо етапи проєктної діяльності під час формування англomовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій:

1. Формулювання мети, прогнозування результату.

2. Пошук та обговорення адекватних засобів реалізації проєкту.
3. Розподіл повноважень учасників.
4. Самостійна робота над проєктом (індивідуальна, парна, групова).
5. Систематизація, аналіз, при необхідності – попередня корекція.
6. Оформлення результатів (творчий звіт, презентація, захист, подання на конкурс).
7. Обговорення результатів, рефлексія і оцінка діяльності кожного учасника проєкту.
8. Висновки, визначення перспектив подальшої діяльності.

Роль педагога полягає в організації пізнавальної, дослідницької, творчої діяльності учнів, але змінюється від етапу до етапу (5 - 9 клас) за поступового зростання ступеня автономності учасників проєкту. Домінанта вчителя на початковій стадії формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій змінюється функцією координатора, помічника, консультанта.

Результати, що фіксуються в процесі роботи, відображають поетапне досягнення основної мети застосування методики, тобто певний рівень розвитку англомовної комунікативної компетентності школярів, яким вони опановують за допомогою медіа-технологій під час вивчення кожного юніту навчально-методичного комплексу. Якість кінцевого мультимедійного продукту англійською мовою оцінюється за розробленою автором шкалою на основі модифікованої системи оцінки якості мультимедійних продуктів. Повноцінна участь школярів в мультимедійно опосередкованій проєктній діяльності англійською мовою, здійснення ними ефективного спілкування в умовах мультимедійно опосередкованої міжкультурної комунікації засобами медіа-технологій передбачає в першу чергу освоєння необхідного лексичного мінімуму. Ключовою особливістю сучасного стану розвитку мультимедійних засобів міжкультурної комунікації є їхній постійний інтенсивний розвиток. У зв'язку з цим виникає необхідність поповнення активного словника і індивідуального відбору учнями лексичного мінімуму, необхідного для

повноцінного спілкування в мультимедійному контексті, в залежності від їхніх переваг, інтересів і потреб. Важливим у зв'язку з цим вважаємо за необхідно не тільки забезпечити освоєння школярами заздалегідь відібраного певного лексичного мінімуму, але так само запропонувати їм пізнавальну стратегію самостійного відбору і запам'ятовування необхідних лексичних одиниць.

Для роботи з мультимедійними джерелами інформації та ефективної взаємодії в умовах міжкультурної комунікації необхідно збалансований розвиток всіх видів мовної діяльності (аудіювання, читання, говоріння та письмо). Під час навчання аудіювання використовується матеріал, зв'язний з реаліями життя школярів, діалоги на близькі їм теми, вірші і пісні, відповідні смакам здобувачів освіти, актуальні новинні ролики.

Однак під час роботи з мультимедійними джерелами інформації читання і письмо стають провідними видами мовленнєвої діяльності. Рецептивна діяльність головним чином носить односторонній характер і опосередкована готовим письмовим текстом; продуктивна – становить двосторонню комунікацію і пов'язана зі створенням вторинного тексту, тому читання формує основу для творчої продуктивної текстової діяльності.

Освітня діяльність в основному спрямована на оволодіння способами роботи з текстом, такими як стиснення, розширення, трансформація, перенесення з мультимедійного простору в навчальний і навпаки. Велике значення має створення умов для актуалізації знань, умінь і навичок, отриманих школярами під час засвоєння тієї чи іншої теми, в новому форматі в процесі проєктної діяльності із застосуванням медіа-технологій оптимального рівня складності.

Динаміку засвоєння навчального матеріалу під час навчання англійської мови в мультимедійному освітньому просторі можна уявити як процес, що йде від сприйняття інформації в мультимедійному контексті до створення власного тексту, тобто рух від сприйняття інформації до відтворення її по аналогії і створення вторинного тексту, далі – до власного авторського тексту.

Оскільки вторинний текст створюється в межах реалізації проєктної діяльності, у школярів виникає необхідність участі в комунікації англійською мовою в ході підготовки проєкту, а так само для презентації кінцевого мультимедійного продукту. Це обумовлює розвиток навичок монологічного і діалогічного мовлення, створює умови для самовираження і самореалізації, включення в активну комунікативну діяльність засобами медіа-технологій.

Методика формування англійської комунікативної компетентності учнів старшого шкільного віку засобами медіа-технологій охоплює систему вправ, спрямованих на розвиток вміння працювати з інформацією:

- вправи, що формують у школярів 10-11 класів базові знання (лексичні, граматичні, фонетичні, фактичні тощо) в процесі проходження кожної з досліджуваних тем;

- вправи на актуалізацію отриманих знань на основі автентичних текстів різної тематики, складності та жанрів відповідно до рівня володіння англійською мовою учнів, і інтересів дітей старшого шкільного віку. Завдання передбачають виділення в тексті основної інформації, розгляд деталей, розпізнавання фактів і висловлювань, що містять точку зору авторів; висловлення власного ставлення до прочитаного;

- вправи, що передбачають інтерпретацію інформації, викладеної в тексті у вигляді плану, схеми, таблиці, плаката; створення власного вторинного тексту за зразком, або самостійно. Завдання формують вміння передавати інформацію в стислому вигляді, переносити її в мультимедійний формат;

- вправи на розвиток критичного мислення, метою яких є розвиток навичок аналізу отриманої інформації, висловлення власної критичного ставлення до означеної теми, проблеми, питання. Пропоноване завдання може містити парний текст з умовою порівняння і оцінки двох різних думок, фактів, тлумачень.

- вправи, що вимагають узагальнення більшого блоку інформації з встановленням логіки подій, висловлюванням припущень і висновків.

- вправи, спрямовані на самостійний вибір інформації, необхідної для здійснення проектної діяльності, пошук аргументів, що обґрунтовують власну (колективну) точку зору; вміння аналізувати і узагальнювати інформацію з різних джерел, робити висновки, виходячи з особистого досвіду і наявних знань.

Тексти для перерахованих завдань можуть бути як в цифровому, так і в друкованому варіанті. Активне використання медіа-технологій передбачається на етапі створення учнями власного продукту англійською мовою з використанням пошукових систем, словників, шаблонів, інтерактивних інструментів і цифрових мультимедійних пристроїв. При цьому звертається особлива увага на правила безпеки в мережі Інтернет і необхідність поваги авторського права.

Оскільки для формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій великого значення має наявність комплексу особистих якостей, притаманних полілінгвальної полікультурній особистості, в процесі вивчення передбачених програмою тем учні знайомляться з історією, звичаями, традиціями, реаліями повсякденного життя однолітків з англомовних країн за допомогою раціонального відбору та використання в освітньому процесі автентичних аудіо, відео, текстового матеріалу, вчать представляти свою культуру, розповідати про свої інтереси, захоплення, прагнення і життєві пріоритети.

Перший етап формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами навчальних медіа-технологій з базовим рівнем їхньої інтеграції в освітній процес і передбачає активне використання учителем мультимедійних засобів навчання для організації ознайомлення і первинного тренування нового навчального матеріалу в десятому класі ЗЗСО.

На першому етапі формування англомовної комунікативної компетентності учнів старшого шкільного віку засобами медіа-технологій крім розвитку необхідних лексичних, граматичних навичок, а так само умінь в аудіюванні, читанні, говорінні та писемного мовлення, важливо познайомити

що навчаються з традиціями і особливостями культури англомовних країн. Педагог повинен створити умови для формування стійкої мотивації та інтересу до англомовного спілкування, враховуючи особливості учнів старшого шкільного віку, їхню допитливість розуму, прагнення до пізнання та інформації.

Центральну роль в навчальному процесі виконує вчитель, учні виявляють рівні самостійності, які відповідають їхньому віку, здібностям і можливостям. Весь процес навчання організується і контролюється вчителем, діяльність школярів практично повністю регулюється вказівками педагога. Завдання виконуються в основному індивідуально, діяльність у співпраці зазвичай не вимагає широкого використання мультимедійних засобів. Однак учитель не обмежує ініціативу школярів, заохочуючи тих, хто вже готовий вирішувати більш складні завдання.

Формат запропонованих завдань оптимальний за складністю для учнів в десятому класі. В основному це робота з текстовими документами, створення таблиць за допомогою програми WORD і EXCEL, PowerPoint презентації, виконання інтерактивних вправ з використанням освітніх сайтів, наприклад British Council, прослуховування аудіо файлів, перегляд відео, виконання тестових завдань в електронному форматі.

Творча складова процесу навчання реалізується за рахунок створення учнями продуктів англійською мовою на основі тексту, створеного за зразком, з використанням медіа-технологій (таблиця, невеликі оповідання, повідомлення, презентації).

На цьому етапі створюється система знань, навичок і умінь, що забезпечують утримання конструкту «готовність» (мотиваційний, емоційно-вольової компонент) і «здатність» (лінгвістичний, соціокультурний) в структурі англомовної комунікативної компетентності школярів за допомогою медіа-технологій, формується основа для самостійної діяльності на наступних етапах навчання англійської мови.

Другий етап формування англомовної комунікативної компетентності учнів старшого шкільного віку засобами медіа-технологій передбачає виконання завдань, спрямованих на застосування знань, умінь і навичок, отриманих в базовій школі. Це пов'язано із застосуванням мультимедійних засобів навчання другого рівня, які схожі з традиційними, але мають деякі додаткові функції.

У 10 класі діяльність учнів як і раніше направляєється, регулюється і контролюється вчителем, використовуються як індивідуальні, так і парні види роботи під час складання різних таблиць, схем, малюнків, які ілюструють зміст прочитаних текстів англійською мовою. Школярі освоюють мовні засоби для вираження власної думки, як в усній, так і в письмовій формі.

Під керівництвом вчителя здобувачі освіти виконують вправи з перенесення наявних знань, умінь і навичок в мультимедійний контекст з використанням цифрових інструментів. Для цього використовуються рекомендовані вчителем online словники, енциклопедії, а так само англомовні сайти, що містять текстовий матеріал і тренувальні вправи в інтерактивному форматі, наприклад, British Council – <http://www.learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>.

Учні користуються матеріалами сайту під час виконання домашніх завдань. Сайт містить тематичні тексти для читання і вправи до них, які можна роздрукувати. Додаткові функції – є анімаційні ролики з керованими субтитрами, реєстрація на сайті надає право залишати коментарі.

Педагог організовує знайомство школярів з інтерфейсом англомовного сайту, системою навігації, алгоритмом реєстрації і необхідної лексики, що дозволяє здобувачам освіти формувати базові знання, вміння, навички і універсальні навчальні дії, необхідні для роботи з інформацією в мультимедійному форматі.

Проектна діяльність на цьому етапі зазвичай завершує роботу з текстовою інформацією в паперовому форматі, і організовується після прочитання невеликого твору, передбаченого для домашнього читання. Дітям пропонується

створити опис зовнішності, характеру, особливостей поведінки героя прочитаного оповідання або книги, наприклад, за допомогою однієї з вкладок порталу <http://www.scholastic.com>.

Формування англомовної комунікативної компетентності учнів старшого шкільного віку на другому етапі повинно обов'язково включати навчання десятикласників основам безпеки в мережі Інтернет, дотримання авторського права, правилам користування пошуковими системами, що сприяє розвитку установчо-поведінкового компонента конструкту «готовність» в структурі цієї компетентності.

Крім того, на другому етапі навчання відбувається розвиток і зміцнення системи знань і навичок, що забезпечують утримання конструкту «здатність» в структурі англомовної комунікативної компетентності школярів в цифровому освітньому просторі. Зміст конструкту «здатність» крім подальшого розвитку лінгвістичного та соціокультурного компонентів збагачується за рахунок формування в учнів умінь реалізовувати англомовні навички в мультимедійному контексті і користуватися Інтернет ресурсами в процесі пізнавальної діяльності (практико-операційний компонент). Інтеграція мультимедійних засобів навчання другого рівня створює умови для розвитку пізнавальних універсальних навчальних дій.

Третій етап відіграє особливу роль під час формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій. У цей період відбувається становлення всіх компонентів, що становлять зміст конструктів «готовність» і «здатність» в структурі досліджуваної компетентності. Формуються універсальні навчальні дії, що дозволяють здійснювати перенесення вже наявних у десятикласників знань, умінь і навичок в більш складний мультимедійний контекст, зростає частка автономності під час створення кінцевого продукту англійською мовою.

Цей етап передбачає самостійне створення учнями індивідуального, або спільного продукту англійською мовою з використанням online tools – мультимедійних засобів Інтернет. Завдяки великій кількості освітніх сайтів в

мережі Інтернет учитель вибирає ті інструменти і той матеріал, який відповідає програмі, а так же інтересам і потребам учням старшого шкільного віку, що сприяє індивідуалізації навчання і створює умови для зміцнення мотиваційної сфери.

Педагог пропонує можливі способи і мультимедійні засоби для виконання завдань, наприклад, такі як <http://www.pen.io/> (надає широкі можливості для прояву творчості при виконанні проектних завдань з актуалізації отриманих знань) або <http://www.easel.ly> (дозволяє легко створювати тематичні сторінки з додаванням тексту та ілюстрацій) (рис.).

Учитель здійснює покроковий контроль процесу виконання завдань, не перешкоджаючи прагненню учнів до самостійності.

Великим освітнім потенціалом на цьому етапі формування англомовної комунікативної компетентності учнів засобами медіа-ресурсами має сайт <http://www.readwritethink.org/> (рис.18)

Освітній портал ReadWriteThink пропонує інтерактивні online інструменти для створення різних схем, діаграм, кросвордів, листівок, газетних сторінок, коміксів англійською мовою, використання яких в навчальному процесі сприяє формуванню навичок учнів по перенесенню наявних у них мовних знань і навичок в мультимедійний контекст, розвитку критичного мислення. Учні самостійно вибирають варіант оформлення відповідно до виду завдання, ступенем його складності і власними можливостями, що дозволяє значно підвищити рівень мотивації, самостійності, створює умови для реалізації індивідуального творчого потенціалу кожного школяра.

Більш складні завдання виконуються за допомогою сайту <http://www.powtoon.com>. Тут є різноманітні шаблони для створення якісної анімації і відео.

Подібні інструменти дозволяють конструювати завдання, за допомогою яких педагог виводить англомовну комунікативну діяльність учнів в мультимедійному форматі на більш високий рівень. Виконання таких завдань передбачає вміння ставити мету, планувати свою діяльність, розподіляти ролі і

частку відповідальності в співпраці, домовлятися; вміння слухати і вступати в діалог, брати участь у колективному обговоренні проблем, інтегруватися в групу однолітків, продуктивно взаємодіяти і оцінювати кінцевий результат, що створює умови для формування та розвитку в учнів особистісних, регулятивних і комунікативних універсальних навчальних дій, що становлять основу профілю англomовної комунікативної компетентності учнів засобами медіа-технологій.

Четвертий етап формування англomовної комунікативної компетентності учнів старшого шкільного віку засобами медіа-технологій забезпечує подальше навчання у співпраці, використовуючи інструменти для публікації та обміну інформацією з однокласниками, в тому числі в мережі Інтернет, що повністю відповідає комунікативно опосередкованого характеру пізнавальної діяльності учнів цього віку.

У подальшому навчання в 10 класі істотно змінюється зміст діяльності учасників освітнього процесу, значно збільшується частка автономності та співпраці. Учитель створює умови для активного самостійного вибору і використання учнями різноманітних мультимедійних засобів, що дозволяють школярам створювати власні продукти англійською мовою, що відображають реалії їх повсякденному житті, інтереси і захоплення.

На цьому етапі формуються знання і навички, які відповідають змісту практико-операційного компонента конструкту «здатність» в структурі англomовної комунікативної компетентності школярів старшого шкільного віку. Учитель здійснює керівництво колективною діяльністю учнів, забезпечуючи формування універсальних навчальних дій, необхідних для спільної навчальної діяльності в англomовному мультимедійному контексті.

Під час організації навчання десятикласників англійської мови з використанням медіа-технологій ефективні такі інструменти як, наприклад, <https://titanpad.com/> (рис.), <http://education.weebly.com> (рис.), <http://kidblog.org> (рис.), <http://ru.wix.com> (рис.). Інтернет володіє колосальним потенціалом для актуалізації англomовних комунікативних навичок в якісному мультимедійному форматі.

У структурі «готовність» на четвертому етапі відбувається подальший розвиток змісту мотиваційного та поведінкового компонентів. Завдяки придбанням нового досвіду загального вивчення іноземної мови в мультимедійному освітньому просторі формуються універсальні навчальні дії, у навчанні відкривається можливість для самостійного освоєння нових знань, умінь і навиків, побудови власної траєкторії навчальної діяльності та особистого самовизначення.

П'ятий етап формування англомовної комунікативної компетентності школярів у засобах медіа-технологій просторі спрямований на подальший розвиток і зміцнення всіх компонентів конструкції «готовність» і «здатність», що входять в її структуру, включаючи універсальні навчальні дії, які є обов'язковими умовами та універсальною базою для формування цієї компетентності.

У навчальному процесі використовуються мультимедійні засоби, які є абсолютними новинками і дозволяють створювати такі продукти англійською мовою, які раніше були неможливими. Сам мультимедійний засіб при цьому відступає на другому плані, залишається за рамками освітнього процесу. Учні десятого класу вже в стані самостійно організувати власну проектну діяльність, демонструючи високий рівень автономності та самостійно, як у виборі контенту, так і мультимедійних засобів, необхідних для виконання поставлених завдань. Наприклад, інструменти для створення анімацій, відеороликів, фільмів англійською мовою.

Потужним мотиваційним стимулом для школярів цього віку є можливість брати участь у творчих конкурсах за предметами навчального заведення, публікації власних продуктів англійською мовою в Інтернет-спільноті.

На завершальному етапі в учнів формується зрозуміле, відповідальне ставлення до мультимедійного засобу як інструменту, необхідного для здійснення міжкультурної комунікації. Реалізується вміння адекватно оцінювати власну діяльність в ситуації мультимедійної опосередкованої міжкультурної комунікації. Десятикласники самостійно проєктують свою

діяльність в мультимедійному контексті, аналізують та оцінюють результати спільної діяльності.

На цьому етапі формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій з'являється можливість активно реалізовувати іменовані в навчанні англомовні знання, вміння та навички в умовах мультимедіа опосередкованої міжкультурної комунікації та електронного дискурсу. Учні створюють продукти різної ступеня складності для презентації результатів пізнавальної та практичної діяльності, використовують мультимедійні засоби як інструмент для творчості. Виявляється велика зацікавленість у зв'язках та взаємодіях, у тому числі за допомогою незрозумілих соціальних сервісів та сайтів за перепискою для загального спілкування із зарубіжними ровесниками, наприклад, <https://www.epals.com>.

Роль педагога на цьому етапі полягає в тому, щоб створити умови для розвитку спроможності та готовності полілінгвальної та полікультурної особистості школяра до ефективного здійснення англомовного спілкування засобами медіа-технологій, спрямованої на саморозвиток та самореалізацію її учасників за допомогою свідомого та активного привласнення нового соціального досвіду.

Таким чином, підсумовуючи все викладене вище, відповідно до логіки розробленої нами методики, формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій виявляється можливим поетапно протягом навчання у десятому класі і передбачає застосування мультимедійних засобів навчання п'ятого рівня інтерактивності.

На кожному етапі відбувається формування, розвиток та становлення компонентів «готовності» та «здатності» в структурі англомовної комунікативної компетентності школярів у мультимедійному освітньому просторі, а також універсальних навчальних дій, що лежать в основі розвитку профілю цієї компетентності.

Розроблена нами методика забезпечує:

визначення логіки побудови системи вправ з формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій;

вибір адекватних засобів навчання та критеріального апарату;

побудова траєкторії освоєння учнями необхідних знань, умінь і навиків, слідуючи від одного рівня складності до іншого, чітко уявляючи вектор їхнього подальшого розвитку;

контроль над процесом формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій;

формування у школярів старшого шкільного віку уміння учитися – ставити цілі, планувати і організовувати власну навчальну діяльність з використанням мультимедійних засобів навчання;

підтримувати і стимулювати навчальну мотивацію, заохочувати активність і самостійно, розширювати можливості навчання та самонавчання засобами медіа-технологій;

створювати умови для індивідуалізації навчання та успішної адаптації полікультурної полілінгвальної особистості в сучасному суспільстві.

Не менш важливо і те, що за допомогою цієї методики вчитель може відрефлексувати власний рівень володіння мультимедійними засобами навчання, привести в систему вже наявні в його арсеналі технічні можливості, поступово опановувати нововведення та ефективно їх використовувати у своїй викладацькій практиці.

3.3. Результати експериментального дослідження та їх аналіз

Практична реалізація та перевірка ефективності методики формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій проходили в рамках експериментального навчання на базі .

Протягом 2024-2025 навчального року проводилося емпіричне дослідження в рамках природного навчального педагогічного експерименту відповідно до обґрунтованої в роботі мети. Ціль експерименту – визначення

ефективності розробленої методики формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій, виявлення відповідності результатів поставленій меті, його оптимальності та можливості використання іншими педагогами і навчальними закладами. В досвідно-експериментальній роботі прийняли участь 24 учня 10 класу.

У жовтні 2024 р. було проведено попередній етап пошуку та перевірки для визначення вихідних даних та обґрунтування необхідності інтеграції мультимедійних засобів навчання в освітній процес. У ході констатування спостережень були отримані наступні результати:

спостереження за процесом навчання англійської мови дозволило зробити висновок про те, що в шкільній практиці в основному переважають мультимедійні засоби навчання першого та другого рівня; сфера їх застосування неширока, в основному це мультимедійні презентації у форматі PowerPoint;

анкетування вчителів іноземних мов на предмет можливостей мультимедійних засобів навчання як під час формування англомовної комунікативної компетентності показало, що лише 13,8% опитаних впевнені в їх ефективності та активно використовують у освітньому процесі; 42,8% - лише іноді. Власна позиція щодо застосування мультимедійних засобів навчання в педагогічній діяльності не завжди була достатньо переконливою, 28,6% - прямо чи опосередковано - вказували сумнів у необхідності отримання більш широких можливостей цих засобів навчання. 14,8% із загального числа анкетованих виявили прагнення до вдосконалення свого методичного арсеналу за рахунок мультимедійних засобів навчання;

за результатами анкетування учнів 10 класу на предмет частоти використання мультимедійних засобів навчання на уроках у школі 31% опитаних відзначають, що це відбувається практично щодня, 52,7% спостерігають це лише раз у тиждень, а 10% – раз на місяць. Більш ретельний аналіз даних показав, що мультимедійні засоби переважають на предметах

гуманітарного циклу та інтенсивність їхнього використання поступово ослаблюються в напрямі від початкової школи до старшої.

Між тим, дослідження показало, що в учнів є стійкий інтерес до мультимедійних джерел інформації, а також досвід використання можливостей Інтернету в повсякденній навчальній діяльності. Результати опитування 34 учнів 9-10 класів подано нижче (таблиці):

Таблиця 3.3.1.

Пріоритети школярів у використанні мультимедійних засобів

Медіа-ресурс	Чим приваблює	% від кількості опитаних
Google	Багато нової цікавої інформації	84
	Якість інформації (наявність ілюстрацій)	27
	Доступність і швидкість	61
	Можна дізнатися те, чого немає в підручнику	59
	Знайти потрібні ілюстрації	12
YouTube	Завантажити відео	3
Вікіпедія, online енциклопедії, словники	Самостійно розібратися в тому, що не зрозумів на уроці	15
Автоматичний перекладач	Швидко зрозуміти важкий текст	4
Освітні сайти Інтернету	Знайти зразок виконання завдань	6
Соціальні мережі	Дізнатись, обговорити домашнє завдання з однокласниками	2

Як бачимо, учні активно використовують пошукові системи та інформаційні канали Інтернет, що допомагають їм у навчанні, виявляючи при цьому допитливість та інтерес до розширення власних знань, до самостійного пошуку інформації, яка відсутня у традиційних джерелах.

Таблиця 3.3.2.

Призначення інформації, отриманої школярами з використанням Інтернету

Кінцевий інтелектуальний продукт	% від кількості опитаних
----------------------------------	--------------------------

Презентація	56
Домашня робота (задача, вправа)	14
Реферат	10
Контрольна робота	10
Дослідницька робота	4
Творча робота	4
Проект	2

Наведені вище дані підтверджують висновок, отриманий в результаті спостереження за процесом навчання англійської мови в період навчально-залікової та практики на робочому місці вчителя в загальноосвітніх школах м. Глухова, а саме: у шкільній практиці спостерігається переважання мультимедійних презентацій як форми виконання завдань, що відповідає лише початковому етапу формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій.

Тим часом світовий педагогічний досвід свідчить про те, що учні здатні створювати іншомовний інтелектуальний продукт на вищому творчому рівні, як під керівництвом педагога, так і самостійно, використовуючи при цьому більший арсенал мультимедійних засобів навчання.

Під час експериментальної роботи передбачалось розв'язання таких завдань:

- застосувати розроблену методику формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій та в ході спостереження виявити якісні зміни її компонентного складу: готовності (мотиваційного та емоційно-вольового, настановчо-поведінкового, рефлексивного), здібності (лінгвістичного, практико-соціокультурні) а також комплексу універсальних навчальних дій, що забезпечують готовність і здібності учнів до саморозвитку та особистісного самовизначення у вигляді свідомого та активного присвоєння нового соціального досвіду.

- підготувати контрольні-діагностичні засоби виявлення рівнів розвитку всіх компонентів англомовної комунікативної компетентності школярів у мультимедійному освітньому просторі, провести початковий,

проміжний та підсумковий діагностичні зрізи та на основі описового аналізу зіставити результати, переконавшись у їхній статистичній значущості;

- за результатами багатовимірною дисперсійного аналізу встановити наявність або відсутність залежності збільшення середніх значень показників прогнозованого розвитку компонентів англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій та її характеру.

У межах експериментального навчання побудова навчального процесу здійснювалася поступово, відповідно до описаних вище етапів формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій. До комплексу організаційно-дидактичних умов включено компоненти, що забезпечують необхідне технічне оснащення навчального процесу та можливість використання під час експериментального навчання англомовних освітніх сайтів та електронних ресурсів Інтернету.

Пріоритетним завданням під час організації занять у мультимедійному форматі було залучення тих, хто навчається в активну творчу діяльність, спрямовану на формування міцних навичок у аудіювання, говоріння, читання та письма. Відповідно до принципу збалансованого розвитку видів мовної діяльності (з урахуванням специфіки кожного), створено умови для продуктивної комунікативної діяльності у мультимедійному освітньому просторі, що має послужити основою для формування компетентності усвідомлено користуватися англійською мовою як засобом спілкування та самовираження в умовах мультимедійно опосередкованої міжкультурної комунікації.

Синергетичний принцип єдності процесу розвитку та саморозвитку учнів зажадав створення умов навчання прийомом самостійного застосування знань, умінь, навичок у варіативних ситуаціях мультимедійно опосередкованого контексту, пошуку загальних способів дії нових ситуаціях. З цією метою до системи занять на завершальному етапі освоєння кожної теми було передбачено виконання учнями (індивідуально, або у співпраці) проектних завдань з використанням мультимедійних засобів, згідно з їхньою

класифікацією за рівнями складності та відповідно до етапу формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій. При цьому максимально враховувалися інтереси та можливості учнів.

Застосування мультимедійних засобів навчання призвело до більш активного включення у комунікативну діяльність англійською мовою. Доводилося ретельно відбирати зміст та форми організації навчальної діяльності, найбільш ефективні мультимедійні засоби навчання та інтерактивні інструменти (online tools), враховуючи сфери потреб та інтересів учнів, особливості сприйняття, мислення, пам'яті дітей старшого шкільного віку, створювати умови для самовираження та самореалізації їхнього внутрішнього потенціалу. .

Під час організації процесу навчання з метою формування англомовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій необхідно створити умови для комунікативної діяльності в максимально природних ситуаціях за умови активного самостійного використання англійської мови для вирішення поставлених завдань. У учнів виникла потреба навчитися висловлювати власну думку, аргументувати свою позицію, приймати іншу думку, вибирати адекватні мовні засоби для вирішення комунікативних завдань, планувати спільну діяльність у групі, знаходити спільні рішення, уникати конфліктів.

Для ефективної взаємодії в мультимедійному освітньому просторі школярам знадобилися знання, навички та вміння знаходити потрібну інформацію за допомогою ресурсів Інтернету, користуватися текстовим матеріалом англійською мовою у мультимедійному форматі, здійснювати вибір найбільш ефективних способів та мультимедійних засобів, необхідних для вирішення освітніх та комунікативних задач залежно від конкретних умов. Перераховані комунікативні універсальні навчальні дії мають центральне значення у забезпеченні контенту «здатність» у структурі мультимедійно

опосередкованої англомовної компетентності школярів, а також мотиваційного та емоційно-вольового компонентів конструкту «готовність».

У період експериментального навчання проводилося спостереження за формуванням англомовної комунікативної компетентності засобами медіа-технологій у учасників експерименту.

На першому етапі формування досліджуваної компетентності учні переважно використовували найпростіші мультимедійні засоби першого рівня. Лексичний арсенал повністю базувався на запропонованій вчителем лексиці та мовних кліше. Кінцевий продукт після завершення вивчення теми створювався під керівництвом вчителя при чіткому дотриманні докладної інструкції.

Наявний рівень розвитку компонентів готовності та здібності не дозволяв учням діяти ефективно під час створення вторинного тексту в мультимедійному форматі через відсутність досвіду англомовного спілкування в умовах мультимедійно опосередкованої міжкультурної комунікації.

На наступних етапах учні, що брали участь у експерименті оволоділи прийомами роботи з мультимедійними засобами, що знадобилися виконання проектів, освоїли прийоми роботи зі створення вторинного тексту в мультимедійному форматі.

Сформовані на базовому рівні компоненти здібності та готовності забезпечили учням можливість самостійного відбору комунікативних та мультимедійних засобів, необхідних для вирішення поставлених завдань під час підготовки та реалізації проектів.

На III-V етапах школярі ставали активними учасниками мультимедійно опосередкованої міжкультурної комунікації, демонструючи достатній рівень ефективності англомовного спілкування в мультимедійний формат, за одночасного формування просунутого рівня розвитку компонентів англомовної комунікативної компетентності.

Відмінними характеристиками учасників експериментального навчання на завершальному етапі формування англомовної комунікативної компетентності засобами медіа-технологій (10 клас) стає готовність і здатність

до самостійного засвоєння нових знань, умінь та навичок, необхідних ефективного спілкування в умовах міжкультурної комунікації.

Реалізується здатність планувати власну навчальну діяльність з використанням засобів медіа-технологій, самостійно ставити завдання та знаходити засоби їх вирішення. Це неодноразово підтверджувалося в ході спостереження за процесом перебігу мультимедійно опосередкованої міжкультурної комунікації. У разі виникнення непередбачених складнощів під час виконання завдань, учні знаходили адекватний вихід із ситуацій, демонструючи готовність і здатність до розвитку та саморозвитку, набуття нового соціального досвіду.

Таким чином, результати спостереження дозволили констатувати якісні зміни в особистісному розвитку учнів, чому сприяла розроблена у магістерській роботі методика формування англomовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій.

У процесі експериментального навчання потрібно було вирішити такі завдання:

- ✓ на підставі розроблених критеріїв провести експериментальні зрізи для визначення рівнів сформованості компонентів, що становлять профіль англomовної комунікативної компетентності школярів;
- ✓ порівняти результати діагностики
- ✓ зробити обробку отриманих результатів методом описового аналізу, виявивши рівень статистичної значущості отриманих параметрів.

Рівень сформованості універсальних навчальних дій, на основі профілю англomовної комунікативної компетентності школярів визначався з якості кінцевого мультимедійного продукту англійською мовою, демонструється учнями після завершення освоєння блоку навчального матеріалу. Для цього автором дослідження було розроблено діагностичні таблиці, складені з урахуванням критеріїв визначення якості мультимедійних продуктів [Елінер, 2011].

Під час усної презентації продукту учням необхідно було звернути особливу увагу на демонстрацію базових знань з вивчених тем, здатність спілкуватися англійською мовою, відповідати на запитання, пояснювати обґрунтованість вибраних мультимедійних засобів, оцінювати результат своєї пізнавальної діяльності у мультимедійному контексті.

Результати діагностичних зрізів були опрацьовані такими статистичними методами: описовий аналіз, одномірний дисперсійний аналіз.

В результаті описового аналізу стало можливе системне подання первинних даних за рахунок визначення найбільш суттєвих характеристик кожної вибірки мінімального, максимального та середнього значень, а також інтервалу максимальної концентрації значень. З цією метою в рамках описового аналізу здійснюється побудова графіків розподілу значень показників сформованості компонентів готовності та здібності у структурі англійської комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій, а також універсальних навчальних дій, що становлять базову основу всього її профілю.

Дані, отримані в ході діагностики розвитку мотиваційного та емоційно-вольового компонента конструкту «готовність» досліджуваного виду компетентності демонструють збільшення мінімального, максимального та середнього значень за цим параметром протягом п'яти етапів експериментального навчання: максимальне значення: 24, 25, 28, 30, 30; мінімальне: 9, 11, 14, 17, 18; середнє значення: 18, 19, 21, 22, 25

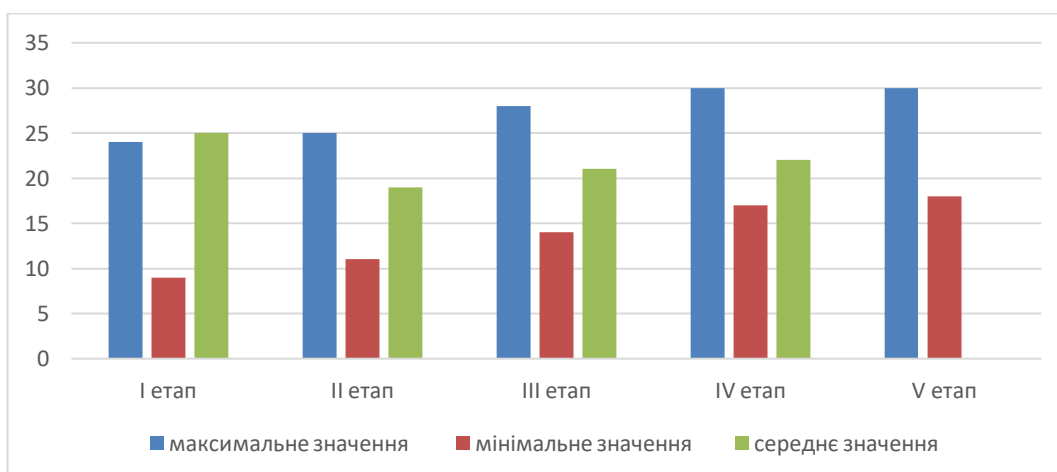


Рис. Динаміка готовності до самостійної роботи учнів 10 класу

Як видно з діаграми найвищі показники готовності учні продемонстрували на четвертому та п'ятому етапах експериментального навчання

Лінійні розподіли значень показників сформованості лінгвістичного компонента конструкту «здатність» у структурі англomовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій також демонструють позитивну динаміку протягом п'яти етапів експериментального навчання. Очевидні зміни: мінімальне значення – 18, 22, 26, 28, 32; середнє значення – 37, 40, 44, 45, 49. Максимальне значення зростає на другому етапі, стабілізується в перебіг 3-4 етапи і досягає верхньої позначки 60 балів на завершальному етапі дослідного навчання.

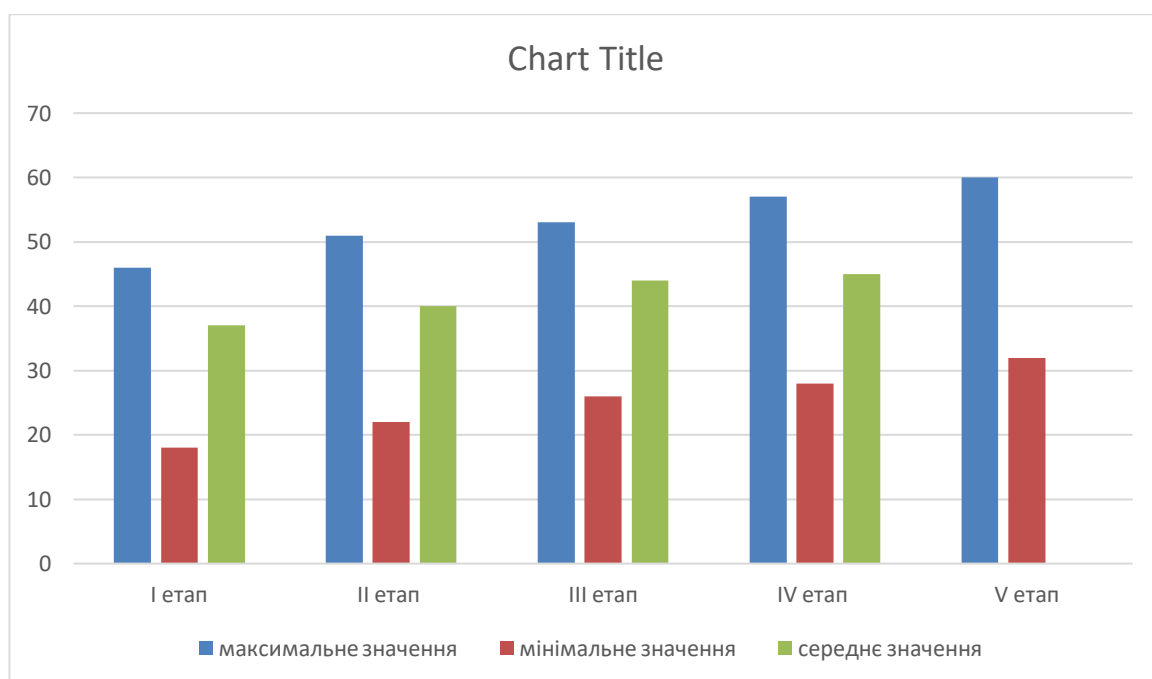
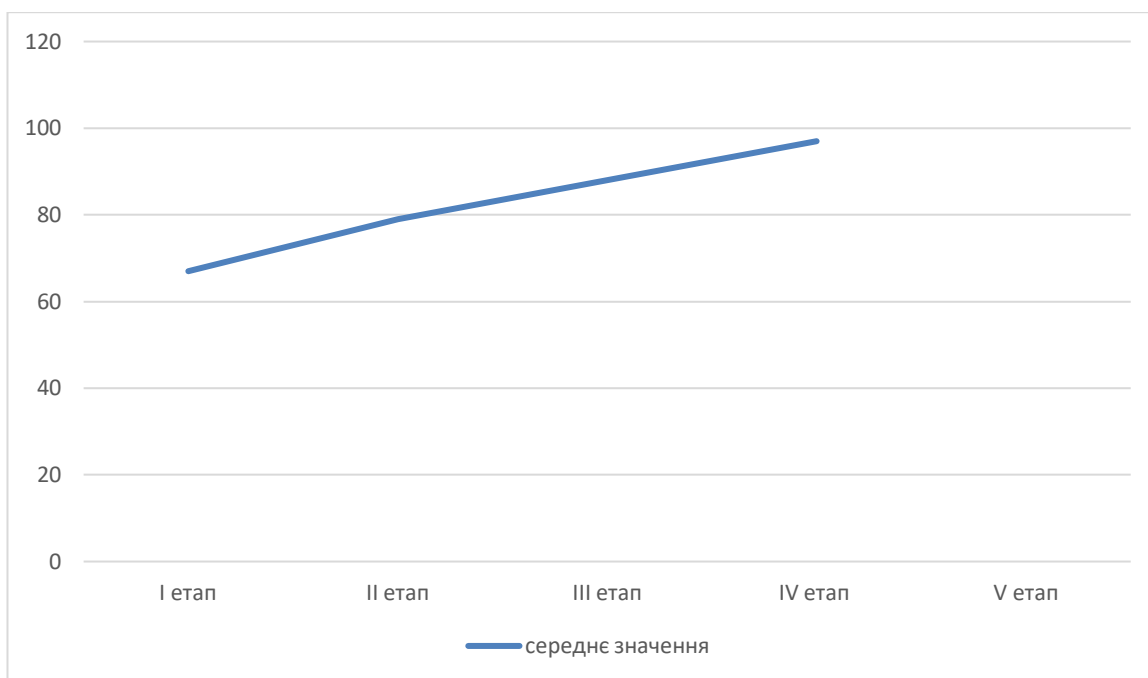


Рис. Динаміка сформованості конструкту «здатність» до самостійної діяльності учнів 10 класу.

У результаті багатовимірного дисперсійного аналізу отримано графіки зміни оцінених середніх значень показників сформованості компонентів готовності, здатності та універсальних навчальних дій профілю англomовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій. Детальні графіки по кожному компоненту представлені у додатку.



Отриманий графік демонструє зростаючу лінійну залежність розвитку параметрів англomовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій: середні значення параметрів рфіння сформованості компонентів компетентності, зростають упродовж окреслених у п. 2.2. п'яти етапів експериментального навчання. Мінімальні значення переважають на початковому етапі.

ВОтже, мету експериментального навчання повністю досягнуто. Якісний та кількісний аналіз дослідно-експериментальних даних дозволяє констатувати однорідне формування компонентів англomовної комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій у тісному взаємозв'язку з формуванням цілісного профілю цієї компетентності. У результаті асоціативного аналізу встановлено сильний, статистично значущий взаємозв'язок компонентів, що вивчаються.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі дослідження представлено результати експериментально-дослідного навчання, спрямованого на перевірку ефективності розробленої методики.

Реалізація цієї мети потребує вирішення цілого комплексу завдань, які забезпечують розвиток всього профілю англomовної комунікативної компетентності школярів у мультимедійному освітньому просторі: зміцнити та розширити мотиваційну та емоційно-вольову сферу учнів, створити умови для активізації їхньої пізнавальної діяльності, прояви самостійності; сформувати толерантну поведінку за умов міжкультурної комунікації; навчити дотримання норм поведінки у мережі Інтернет та дотримання авторського права; стимулювати прагнення до рефлексивної та оціночної діяльності під час роботи в мультимедійному контексті; розвивати вміння критично оцінювати мультимедійні продукти; вивчати аналізувати власну діяльність у ситуаціях мультимедійно опосередкованої міжкультурної комунікації; сформувати знання, вміння та навички, необхідні для ефективної комунікативної діяльності в мультимедійному освітньому просторі (вимовна, лексична, граматична сторона мови, графіка та орфографія; вміння в аудіювання, говорінні, читанні та письмі); познайомити учнів із соціокультурними реаліями полікультурного світу (традиції, норми поведінки, етикет); сформувати вміння використовувати їх у процесі іншомовного спілкування; навчити представляти свою країну та її культуру англійською мовою; сформувати вміння реалізовувати англomовні навички в умовах мультимедійного освітнього простору та електронного дискурсу; навчити користуватися ресурсами Інтернет у процесі пізнавальної діяльності; вчити створювати власні продукти англійською мовою у мультимедійному форматі; сформувати універсальні навчальні дії, які необхідні для ефективної взаємодії в освітньому просторі засобами медіа-технологій; стимулювати прагнення школярів до самоосвіти, саморозвитку та

особистісного самовизначення за допомогою усвідомленого набуття нового соціального досвіду у ситуаціях міжкультурної комунікації.

Потрібен розгляд особливостей існуючих видів мультимедійних засобів з точки зору можливості інтеграції їх в освітній процес на етапі навчання англійської мови у старшій школі. У результаті вони були розподілені за рівнями таким чином:

1 (базовий) – мультимедійні засоби навчання, аналогічні паперовим носіям інформації; 2(заміщаючий) - служать заміною традиційних засобів навчання, мають дещо більші функціональні можливості; 3 (конструктивний) – пропонують готові шаблони та інструменти для створення найпростіших медіапродуктів англійською мовою; 4 (комунікативний) – дозволяють одночасно працювати над спільним документом, публікувати в мережі Інтернет результат спільної діяльності, листувати з однолітками з інших країн; 5 (інноваційний) – служать для вирішення завдань, які неможливо вирішити в інших умовах.

У ході діагностики отримано експериментальні дані, що свідчать про ефективність застосування методики формування англійської комунікативної компетентності школярів засобами медіа-технологій. Математичний аналіз цих даних дозволив констатувати підвищення рівнів сформованості компонентів цієї компетентності у тісному взаємозв'язку з підвищенням рівнів сформованості універсальних навчальних дій та розвитком цілісного профілю англійської комунікативної компетентності школярів. Кореляційний аналіз дозволив встановити сильний статистично значущий зв'язок процесу формування компонентів готовності, здібності та універсальних навчальних дій у структурі англійської комунікативної компетентності з процесом формування цілісного профілю цієї компетентності у мультимедійному освітньому просторі.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У магістерській роботі обґрунтовано теоретичні та методичні засади формування готовності здобувачів до самостійної роботи, визначено педагогічні умови, розроблено і впроваджено модель педагогічних умов формування готовності старшокласників до самостійної роботи.

Аналіз результатів дослідження надав можливість дійти таких висновків:

Самостійну роботу визначено як синтез форми навчальної діяльності та засобу організації пізнавальної діяльності, який передбачав формування навичок і вмінь самостійного здобуття знань, навчання за індивідуальною траєкторією, розвиток свідомої активності, самостійності, самоосвіти, тобто спроможності організувати та реалізувати свою навчальну, а надалі й професійну діяльність без стороннього безпосереднього керівництва та допомоги.

Самостійна робота стала основою всього навчального процесу, оновила зміст педагогічної діяльності, активізувала навчальний процес, удосконалила традиційні форми навчання, дозволила студентам реалізувати переваги кредитно-модульної системи навчання: систематично поповнювати знання, своєчасно накопичувати необхідну кількість кредитів, вибирати індивідуальну траєкторію навчання, сформувати необхідні особистісні навички самоосвіти, надала можливість і стимул широкого впровадження інноваційних та інформаційних методів навчання.

Системною характеристикою, що детермінувала процес успішного виконання самостійної роботи і враховувала вплив як зовнішніх, так і внутрішніх обставин, виступала готовність до її виконання, яку визначено як цілісний стан особистості студента-гуманітарія, що базувався на свідомому сприйнятті та вираженому інтересі до майбутньої професії вчителя і характеризувався наявністю потреби, вміннями та навичками самостійно здобувати знання, управляти самостійною роботою із застосуванням сучасних

інформаційних та інноваційних технологій на підставі інтеграції когнітивних, організаторських здібностей та вольових якостей майбутнього вчителя.

Структуру готовності здобувачів до самостійної роботи визначено як сукупність мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та оцінно-рефлексивного компонентів.

Педагогічними умовами формування готовності до самостійної роботи здобувачів обрано: забезпечення стійкої мотивації студентів до самостійної роботи; активізація суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм, методів самостійної роботи та засобів її виконання; залучення студентів до використання інформаційних та інноваційних технологій у самостійній роботі.

Розроблено й апробовано модель педагогічних умов формування готовності до самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в системі кредитно-модульного навчання, що складалася з трьох етапів – мотиваційно-настановчого, пошуково-репродуктивного, пошуково

Встановлено, що ефективність формування готовності здобувачів до самостійної роботи залежить від забезпечення стійкої мотивації студентів до самостійної роботи, активізації суб'єктної позиції студентів щодо вибору видів, типів, форм, методів самостійної роботи та засобів її виконання; доступності й поступового зростання рівня складності навчальних завдань у самостійній роботі, оволодіння студентами уміннями і навичками до використання інформаційних та інноваційних технологій у самостійній роботі.

Доведено, що запроваджене теоретично-експериментальне дослідження надає можливість вирішувати питання формування готовності здобувачів до самостійної роботи.

Водночас, його результати не вичерпують усієї повноти висвітлення проблеми і не претендують на всебічне її розкриття. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у більш глибокому вивченні закономірностей та особливостей інтенсифікації творчої діяльності здобувачів з використанням інноваційних та інформаційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України : навч. посіб. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз. Київ : Плеяди, 2011.
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у шкільній освіті: теорія і практика. Київ : Педагогічна думка, 2019. 312 с.
4. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання. Київ : Либідь, 2008. 272 с.
5. Бойко Н. І. Самостійна робота учнів як дидактична проблема. Київ : Освіта, 2002. 214 с.
6. Вашуленко О. С. Самостійна навчальна діяльність учнів у контексті Нової української школи. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 4. С. 17–25.
7. Виготський Л. С. Мислення і мовлення. Київ : Освіта, 2001. 320 с.
8. Вітченко А. О. Театралізація на уроках зарубіжної літератури. Київ : Шкільний світ, 2010. 128 с.
9. Вітченко А. О. Літературно-творча діяльність учнів. Київ : Освіта, 2008. 184 с.
10. Вітченко А. О. Активні методи навчання зарубіжної літератури. Київ : Генеза, 2014. 224 с.
11. Волошина Н. Й. Методика викладання світової літератури в середній школі. Київ : Освіта, 2003. 240 с.
12. Гавриш Н. В. Розвиток навчальної автономії учнів старшої школи. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 3 (30). С. 45–56.
13. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
14. Державний стандарт базової середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. Київ, 2020.
15. Жалдак М. І. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 256 с.

- 16.Жарова Л. В. Організація самостійної роботи учнів. Київ : Радянська школа, 1983. 128 с.
- 17.Жуков А. Є. Педагогічні основи організації самостійної роботи. Харків : Основа, 2004. 192 с.
- 18.Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 10.11.2024).
- 19.Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 10.11.2024).
- 20.Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Київ : Видавничий дім «Едельвейс», 2008.
- 21.Ісаєва О. О. Методика викладання зарубіжної літератури у старшій школі : монографія. Київ : Ленвіт, 2015. 312 с.
- 22.Ісаєва О. О. Сучасний урок зарубіжної літератури. Київ : Літера ЛТД, 2015. 208 с.
- 23.Клименко Ж. М. Компаративний аналіз художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури. Київ : Педагогічна думка, 2013. 196 с.
- 24.Клименко Ж. М. Розвиток читацької самостійності школярів. Київ : Генеза, 2016. 220 с.
- 25.Клименко Ж. В. Методика навчання зарубіжної літератури. Київ : Педагогічна думка, 2017. 256 с.
- 26.Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (зі змінами). Київ, 2018.
- 27.Король В. М., Савченко О. Я. Дидактика сучасної школи. Київ : Освіта, 1997. 256 с.
- 28.Костюк Г. С. Психологія розвитку дитини. Київ : Радянська школа, 1989. 384 с.
- 29.Куцевол О. М. Креативність учителя-словесника : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 304 с.
- 30.Куцевол О. М. Творчий урок літератури: теорія і практика. Київ : Генеза, 2007. 256 с.

31. Куцевол О. М. Методика вивчення художнього твору. Київ : Видавничий дім «Слово», 2009. 280 с.
32. Локшина О. І. Навчальна автономія як умова формування ключових компетентностей учнів. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 2. С. 5–14.
33. Максименко С. Д. Психологія особистості. Київ : КММ, 2016. 416 с.
34. Мірошник С. М. Творчі завдання на уроках зарубіжної літератури. Харків : Основа, 2014. 160 с.
35. Морзе Н. В. Інформаційні технології в навчанні : навч. посіб. Київ : Видавнича група ВНУ, 2015. 304 с.
36. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
37. Підласий І. П. Педагогіка. Київ : Освіта, 2010. 528 с.
38. Пометун О. І. Активне і самостійне навчання в умовах компетентної освіти. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2018. 220 с.
39. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004.
40. Савченко О. Я. Дидактика загальної середньої освіти. Київ : Генеза, 2011. 384 с.
41. Савченко О. Я. Дидактика в умовах реформування загальної середньої освіти. Київ : Оріон, 2019. 296 с.
42. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ : Генеза, 2008. 368 с.
43. Семенов О. М., Земка О. І. Самостійна діяльність учнів: сучасні підходи до організації. *Педагогічні науки*. 2022. № 98. С. 112–120.
44. Солдатенко М. М. Самостійна навчальна діяльність: теорія і практика. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. 312 с.
45. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1977.
46. Токмань Г. Л. Методика навчання зарубіжної літератури. Київ : Академія, 2011. 312 с.

47. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Київ : Радянська школа, 1983. Т. 1. 488 с.
48. Хом'як І. М. Самоосвітня компетентність старшокласників: теоретичні засади формування. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. Вип. 152. С. 89–97.
49. Benson, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London : Routledge, 2019. 312 p.
50. Candy, P. C. *Self-Direction for Lifelong Learning*. San Francisco : Jossey-Bass, 2018. 567 p.
51. Hattie, J. *Visible Learning: Feedback*. London : Routledge, 2021. 280 p.
52. Holec, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon Press, 2019. 98 p.
53. Knowles, M. S. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York : Cambridge Adult Education, 2018. 135 p.
54. Pintrich, P. R. The Role of Motivation in Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*. 2018. Vol. 53, No. 4. P. 199–215.
55. Zimmerman, B. J. Self-Regulated Learning and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2020. Vol. 112, No. 3. P. 1–15.