

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКА ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Зеленін Геннадій Іванович

УДК 81'243:378.41(043.5)

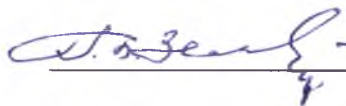
Дисертація

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНШОМОВНОЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

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

 Г.І.Зеленін

Науковий консультант:

Васильєва Марина Петрівна,
доктор педагогічних наук, професор

Харків – 2021

АНОТАЦІЯ

Зеленін Г.І. Теоретичні і методичні засади іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук (доктора наук) за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Українська інженерно-педагогічна академія, Харків, 2021.

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення науково-прикладної проблеми підвищення якості іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін. Вирішення цієї проблеми забезпечено шляхом теоретичного обґрунтування, розроблення та експериментальної перевірки цілісної системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, яка передбачає орієнтацію на використання іноземної мови як засобу їхньої фахової підготовки і забезпечує формування іншомовної професійної компетентності завдяки інтеграції системного, синергетичного, особистісно-діяльнісного, комунікативного, компетентнісного і ресурсного підходів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що

уперше теоретично обґрунтовано і розроблено:

- цілісну систему іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, яка ґрунтується на використанні іноземної мови як одного із засобів фахової (педагогічної і інженерної) підготовки і забезпечує формування іншомовної професійної компетентності;

- науково-методичне забезпечення змісту системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін: наповнення освітніх компонентів формальної (дисциплін технічної, педагогічної, іншомовної, практичної підготовки), неформальної (курси, тренінги, онлайн-освіта) і інформальної (самоосвітньої) підготовки здобувачів з урахуванням принципів системності, інтеграції, координації;

– технологічне забезпечення системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, що передбачає ускладнення організації іншомовної діяльності здобувачів з формування компонентів іншомовної професійної компетентності (лінгвістичної, професійно-комунікативної, прагматичної), представлене технологіями: особистісно-орієнтованими (рівневої диференціації, автономного навчання, особистісної індивідуалізації); змістово-орієнтованими (інтегрованого, контекстного навчання); процесуально-орієнтованими (навчання у співпраці; інтернет-технології);

уперше визначено суть понять:

– «іншомовна професійна компетентність викладача технічних дисциплін» як його здатність використовувати іноземну мову під час виконання викладацької, виховної, науково-дослідницької, техніко-технологічної функцій професійної діяльності: в отриманні, опрацюванні і створенні матеріалів предметно-інформаційного (науково-технічного, науково-педагогічного і навчально-методичного) характеру, обміні інформацією з іншими в інтересах власного розвитку і підвищення результатів професійної діяльності;

– «іншомовна професійна підготовка майбутніх викладачів технічних дисциплін» як комплексний систематичний спеціально організований процес активного використання здобувачами іноземної мови як засобу опанування і засвоєння значущої для виконання професійних функцій інформації під час реалізації різних форм підготовки;

уточнено:

– структуру і зміст компонентів іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін; уточнення полягає в обмеженні переліку складників і конкретизації змісту лінгвістичної (мовної і мовленнєвої); професійно-комунікативної (комунікативно-педагогічної і комунікативно-технічної); прагматичної (науково-педагогічної і науково-

технічної) компетентностей відповідно до професійних функцій викладача технічних дисциплін;

– програмні результати навчання, на досягнення яких спрямовано розроблений зміст іншомовної професійної підготовки здобувачів; уточнення полягає в обґрунтуванні результатів відповідно до бакалаврського і магістерського рівнів підготовки фахівця.

подальшого розвитку набули технології іншомовної професійної підготовки здобувачів вищої освіти; розвиток полягає в адаптації технологій навчання іноземної мови до її використання як одного із засобів фахової підготовки.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні й упровадженні системи іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін, її науково-методичного забезпечення, що сприяло підвищенню рівня сформованості іншомовної професійної компетентності фахівця; оновленні, модифікації та коригуванні змісту освітніх компонентів Освітньо-професійної програми підготовки фахівця за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» «Вступ до фаху та виробниче навчання», фахові дисципліни відповідно до спеціалізації, «Іноземна мова», «Дидактичні основи професійної освіти», «Стиль образу, мовлення та поведінки», «Комунікативні процеси в педагогічній діяльності» бакалаврського рівня і «Інноваційні технології в освіті», «Інноваційні технології в галузі», «Іноземна мова спілкування в академічному та професійному середовищі», «Професійно-мовне стажування», «Менеджмент освіти» магістерського рівнів; у створенні та впровадженні програми й навчально-методичного забезпечення факультативів «Іншомовна професійна компетентність викладача технічних дисциплін», «Іншомовна науково-дослідницька діяльність викладача технічних дисциплін»; в упровадженні іншомовного сегменту в зміст практик (виробничої, педагогічної, переддипломної). Розроблено навчальні і навчально-методичні посібники з

англійської і німецької мов за професійним спрямуванням для проведення практичних занять; методичні вказівки з вивчення іноземної мови, організації та планування самостійної роботи, виконання контрольних робіт здобувачами.

Матеріали дослідження *можуть використовуватися* в професійній підготовці майбутніх викладачів технічних дисциплін для оновлення освітньо-професійних програм підготовки фахівців першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів; у розробці навчальних програм з дисциплін фахової, психолого-педагогічної і іншомовної підготовки; у створенні навчальних посібників і навчально-методичних комплексів; в організації виробничої і педагогічної практик, самостійної роботи здобувачів; у написанні ними курсових і кваліфікаційних робіт; у системі післядипломної освіти і підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти.

Ключові слова: система іншомовної професійної підготовки, іншомовна професійна компетентність, формування, іншомовна освіта, фахова підготовка, викладач технічних дисциплін, технологічне забезпечення системи.

Zelenin H.I. Theoretical and methodological bases for foreign language vocational training of future teachers of technical disciplines. – Manuscript.

Thesis for the Scientific Degree of Doctor of Pedagogical Sciences, Specialty 13.00.04 – Theory and Methodology of Vocational Education. – Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, Kharkiv, 2021.

The doctoral thesis deals with the question of improving the quality of foreign language training of future teachers of technical disciplines.

The current research made it possible to theoretically substantiate and develop a holistic system of foreign language training of future teachers of technical disciplines, which provides a focus on the use of a foreign language as

one of the means of their vocational (pedagogical and engineering) training and ensures the formation of foreign language professional competence. The author developed scientific and methodological support for the content of the system of foreign language training of future teachers of technical disciplines (content of the educational components of formal, non-formal and informal training of students) as well as technological support for the system (personality-oriented; content-oriented; process-oriented technologies). Experimental verification confirmed the effectiveness of the developed system.

The scientific novelty of the obtained results is that

for the first time the following were theoretically substantiated and developed:

- a holistic system of foreign language training of future teachers of technical disciplines, which is based on the use of a foreign language as one of the means of vocational (pedagogical and engineering) training and ensures the formation of foreign language professional competence;
- scientific and methodological support for the content of the system of foreign language training of future teachers of technical disciplines: content of the educational components of formal (technical, pedagogical, foreign language, practical training disciplines), non-formal (courses, trainings, online education) and informal teacher training (self-education) in accordance with the principles of systematization, integration and coordination;
- technological support for the system of foreign language training of future teachers of technical disciplines, which involves complicating the organization of foreign language activities of students aimed at the formation of the components of foreign language professional competence (linguistic, professional-communicative, pragmatic). The technological support is represented by personality-oriented (level differentiation, personal individualization); content-oriented (integrated, contextual learning); process-oriented technologies (collaborative learning; Internet technologies);

for the first time the essence of the following concepts was defined:

- “foreign language professional competence of a teacher of technical disciplines” was defined as his/her ability to use a foreign language while performing teaching, educational, research, technical and technological functions of their professional activity: when obtaining, processing and creating materials of subject-information (scientific-technical, scientific-pedagogical and educational-methodological) nature, while exchanging information with others with the aim of developing and improving his/her own professional performance;

- “foreign language training of future teachers of technical disciplines” was defined as a comprehensive systematic specially organized process of an active use of foreign languages by students as a means of mastering and assimilating information relevant to their professional functions while implementing various directions of training;

the following were clarified:

- structure and content of the components of foreign language professional competence of teachers of technical disciplines; the clarification was about limiting the list of components and specifying the content of linguistic (related to language and speech); professional-communicative (communicative-pedagogical and communicative-technical); pragmatic (scientific-pedagogical and scientific-technical) competences in accordance with the professional functions of teachers of technical disciplines;

- program learning outcomes, the achievement of which is aimed at the developed content of foreign language training of students; the clarification meant justifying the learning outcomes in accordance with the bachelor's and master's educational levels;

there were further developed technologies of foreign language vocational training of higher education students, which meant adapting foreign language learning technologies for them to be used as a means of vocational training.

The practical significance of the research is the development and implementation of a system of foreign language training of future teachers of technical disciplines and its scientific and methodological support, which helped to increase the level of formation of foreign language professional competence of specialists; updating, modification and adjustment of the content of the educational components of the Educational and vocational training program for the specialty 015 “Vocational Education (by specializations)”: “Introduction to the Vocational and Industrial Training”, professionally relevant disciplines according to students’ specializations, “Foreign Language”, “Didactic Bases of Vocational Education”, “Image, Speech and Behaviour Style”, “Communicative Processes in Pedagogical Activity” at the bachelor’s level and “Innovative Technologies in Education”, “Innovative Technologies in the Field of Study”, “Foreign language of Communication in the Academic and Professional Environment”, “Vocational and Language Internship”, “Education Management” at the master’s level; creation and implementation of the syllabus (program) as well as educational and methodological support for the optional courses “Foreign Language Professional Competence of a Teacher of Technical Disciplines”, “Foreign Language Research Activities of a Teacher of Technical Disciplines”; introduction of the foreign language segment into the content of internships (industrial, teaching, undergraduate). Textbooks and teaching aids in English and German for specific purposes were created for practical training; methodological manuals on learning a foreign language, organizing and planning independent work as well as on completing test works were also prepared.

The research materials can be used in the process of vocational training of future teachers of technical disciplines to update the educational and vocational training programs of specialists of the first (bachelor’s) and second (master’s) levels; to develop curricula in the disciplines of specialized, psychological, pedagogical and foreign language training; to create textbooks and teaching aids; to organize practical and teaching internships as well as students’ independent

work; to complete course and qualification papers; in the system of postgraduate education and advanced training of teachers of higher education institutions.

Keywords: system of foreign language vocational training, foreign language professional competence, formation, foreign language education, vocational training, teacher of technical disciplines, technological support of the system.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дослідження

1. Зеленін Г.І. Теоретичні основи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін: монографія. Х.: Друкарня Мадрид, 2020. 320 с.

2. Зеленін Г.І., Васильєва М.П., Ремізанцева К.О., Корнюш Г.В. Академічна англійська мова: навч. посібник для здобувачів вищої освіти для інженерних та інженерно-педагогічних спеціальностей. Х.: Друкарня Мадрид, 2020. 199 с.

3. Зеленін Г.І. Процеси інтерференції й перенесення в умовах міжмовної взаємодії при навчанні студентів іноземній мові. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2010. № 28-29. С. 193-197.

4. Зеленін Г.І., Кравченко О.В. Навчання діалогічному мовленню студентів інженерно-педагогічних спеціальностей на заняттях з іноземної мови. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2011. № 30-31. С. 204-208.

5. Зеленін Г.І., Брославська Л.Я., Мащенко С.Г. Формування іншомовної комунікативної компетенції при навчанні іноземній мові. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер: Педагогіка і психологія*: зб. наук. пр. Ялта: РВВ КГУ, 2011. Вип. 33. Ч. 2. С. 237-244.

6. Зеленин Г.И., Ковалева Ю.А. Обзор инновационных методов обучения иностранным языкам в XX-XXI веке. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2011. № 32-33. С. 172-177.

7. Зеленін Г.І. Професійно-орієнтоване навчання іноземній мові майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2014. № 42-43. С. 62-67.

8. Зеленин Г.И. Организация самостоятельной работы студентов инженерно-педагогических специальностей на занятиях по иностранному языку. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2015. № 46. С. 96-100.

9. Зеленин Г.И., Маковская Е.А. Психологические особенности изучения иностранного языка инженерами-педагогами. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2015. № 47. С. 162-168.

10. Зеленин Г.И. Использование кейс-технологий с целью организации дистанционного обучения иностранному языку студентов инженерно-педагогического вуза. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Х.: УПА, 2015. № 48-49. С. 194-199.

11. Зеленин Г.И. Психолого-педагогические условия формирования мотивации в процессе преподавания иностранного языка студентам инженерно-педагогических специальностей. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2016. № 50-51. С. 282-287.

12. Зеленин Г.И. Формирование иноязычных способностей как основа индивидуализации обучения иностранному языку студентов инженерно-педагогических специальностей. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2016. № 52-53. С. 353-357.

13. Зеленін Г.І., Ремізанцева К.О. Визначення ролі розвитку семантики синтаксису в навчанні іноземної мови майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2017. № 54-55. С. 295-300.

14. Зеленін Г.І. Принципи змішаного навчання англійської мови для спеціальних цілей в інженерно-педагогічному ЗВО. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2018. № 58. С.5-11.

15. Зеленін Г.І. Використання лінгвоосвітніх інноваційних технологій у процесі викладання іноземної мови студентам інженерно-педагогічних спеціальностей. *Scientific Journal Virtus*. 2018. № 21. С. 111-114.

16. Zelenin H. Psychological-pedagogical conditions of motivation development in foreign language teaching of engineering-pedagogical disciplines students. *Scientific Journal Virtus*. 2018. № 23. P.1. С. 89-91.

17. Zelenin H. Authentic materials management system in the process of English language teaching to future engineer-teachers. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УІПА, 2019. № 62. С.53-59.

18. Зеленін Г.І. Комунікативно-мовні бар'єри у процесі навчання англійській мові студентів немовних ВНЗ та шляхи їх усунення. *Scientific Journal Virtus*. 2019. № 33. С. 90-93.

19. Zelenin H. Communicative-Linguistic Barriers In English Language Training Of Students At Higher Educational Institutions: Psychological Factors And Solutions. *R&E-Source: Online Journal for Research and Education*. 2019. № 17. P. 279-283.

20. Зеленін Г.І. Іноземна мова як інструмент формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УІПА, 2019. № 64. С. 126-133.

21. Зеленін Г.І. Теоретичне обґрунтування системи іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін. *Science of Europe*. Czech Republic: Praha, 2020. № 52 (52), Vol 4. С. 18-22.

22. Zelenin H. Pedagogical conditions of communicative competence development of future teachers of engineering disciplines. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УІПА, 2020. № 67. С. 74-80.

Опубліковані праці апробаційного характеру

23. Zelenin G., Kovalenko O., Kupriyanov O. Content elements of training teachers of engineering disciplines. *Interactive Collaborative Learning*:

proceedings of 15th International Conference (Villach, Austria, 26-28 September 2012). URL: http://ieeexplore.ieee.org/xpl/articleDetails.jsparnumber=6402027&sortType%3Dasc_p_Sequence%26filter%3DAND%28p_IS_Number%3A6402026 2012.

24. Зеленин Г.И. О некоторых вопросах профессионально-ориентированного обучения иностранному языку будущих инженеров-педагогов. *Матеріали XLVII наук.-практ. конф. наук.-пед. працівників, науковців, аспірантів та співробітників академії* (м. Харків, 2015 р.). Х.: УПА, 2015. Ч. 4. С. 32-33.

25. Зеленин Г.И. До питання про лінгвістичну компетентність. *Бочаровські читання: матер. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, присвяч. пам'яті проф. С.П. Бочарової* (м. Харків, 18 березня 2016 р.). Х.: Харків. нац. ун-т внутр. справ, 2016. С. 30-33.

26. Зеленин Г.И. Психологічні механізми вивчення іноземної мови. *Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. пам'яті проф. С.П. Бочарової* (м. Харків, 30 березня 2017 р.). Х.: Харків. нац. ун-т внутр. справ, 2017. С. 34-35.

27. Зеленин Г.И. Индивидуализация обучения иностранному языку. *Сучасний рух науки: тези доповідей II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.* (м. Дніпро, 28-29 червня 2018 р.). Дніпро, 2018. С. 180-185. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2018/07/Zbirnik-tez-dopovidey-II-mizhnarodnoyi-naukovo-praktichnoyi-internet-konferentsiyi.pdf>.

28. Зеленин Г. І. Актуальність іншомовної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в закладах вищої освіти України. *Трансформація соціальної педагогіки і соціальної роботи в культурі інформаційного суспільства: матер. Всеукр. наук.-практ. конф.* (м. Харків, 7 лютого 2019 р.). Х.: ХДАК, 2019. С. 47-48.

29. Зеленін Г.І. Основні ідеї побудови системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін. *Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва*: матер. VIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Київ, 11 вересня 2020 р.). Київ, 2020. С. 133-136. URL: <https://openscilab.org/ua/konferenczii/suchasni-vikliki-i-aktualni-problemi-nauki-osviti-ta-virobnictva-mizhgaluzevi-disputi/2020/09/11/>.

30. Зеленін Г.І. Потенціал іноземної мови у професійній іншомовній підготовці майбутнього викладача технічних дисциплін. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень*: зб. наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 18-19 вересня 2020 р.). Одеса, 2020. С. 77-81.

Опубліковані праці, які додатково відображають результати дисертації

31. Зеленін Г.І., Романенко М.В. Навчальний посібник з розвитку навичок усного мовлення з німецької мови для студентів інженерних і інженерно-педагогічних спеціальностей. Х.: УПА, 2010. 183 с.

32. Зеленін Г.І. Переробка й засвоєння іншомовної вербальної інформації в процесах довгострокової і короткочасної пам'яті. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Психологія*. Х.: ХНПУ, 2011. Вип. 39. С.83-91.

33. Зеленін Г.І. Мимовільна і довільна пам'ять у навчанні іноземній мові. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Х.: ХНПУ, 2011. Вип. 40. С. 92-106.

34. Зеленін Г.І., Леонова О.В., Жигалко С.Е. Англійська мова: навч.-метод. посібник з англійської мови за проф. спрямуванням для проведення практик. занять зі студ. денної форми навчання. Х.: УПА, 2012. 116 с.

35. Зеленін Г.І., Ремізанцева К.О., Вем'ян В.Г. Англійська мова: метод. вказ. по вивч. дисц. і викон. контр. робіт для студ. 1 курсу заоч. форми навч. інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2014. 72 с.

36. Зеленін Г.І. Німецька мова: метод. вказ. по вивч. дисц. і викон. контр. робіт для студ. I та II курсів заоч. форми навч. інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2014. 56 с.

37. Зеленін Г.І. Німецька мова: метод. вказ. до практ. занять по орг. та планув. самот. роботи студ. при кредитно-модульній орг. навч. процесу для студ. I та II курсів денної форми навч. інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2014. 68 с.

38. Практикум з практичної граматики англійської мови : навч. посібник для студ. денної та заоч. форм навч. інж. та інж.-пед. спец. / Г. І. Зеленін [та ін.]; за ред. К.О. Ремізанцевої. Х.: Друкарня Мадрид, 2015. 136 с.

39. Зеленін Г.І., Кочина В.В., Вем'ян В.Г. Англійська мова. Business English : навч.-метод. посібник для студ. 3 курсу денної форми навч. інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2015. 133 с.

40. Зеленін Г.І., Білоусов А.В. Ділова німецька мова: навч.-метод. посібник для студ. 3 курсу інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2016. 120 с.

41. Зеленін Г.І., Вем'ян В.Г., Кочина В.В. Англійська мова: навч.-метод. посібник для студ. 4 курсу денної форми навч. спец. «Менеджмент організацій». Х.: УПА, 2016. 133 с.

42. Зеленін Г.І. Німецька мова: метод. вказ. для практ. роб. для студ. 4 курсу ден. форми навч. за напрямом підготовки 6.010104 «Професійна освіта. Комп'ютерні технології». Х.: УПА, 2017. 56 с.

43. Зеленін Г.І. Німецька мова: метод. вказ. для самот. роботи для студ. 3 курсу денної форми навч. інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2017. 41 с.

44. Зеленін Г.І. Особливості організації мовного висловлювання іноземною мовою. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Психологія*. Х.: ХНПУ, 2017. Вип. 56. С. 87-95.

45. Зеленін Г. І., Бринцева О. В., Подорожна А. О. Англійська мова: навч.-метод. посібник для здобувачів вищої освіти ОС «бакалавр» денної форми здобуття освіти спец. 144 Теплоенергетика, 141 Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка. Х.: УПА, 2020. 162 с.

ЗМІСТ

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	18
ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1 ІНШОМОВНА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ	
ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	35
1.1 Іншомовна компетентність фахівця як педагогічна категорія	35
1.2 Характеристика професійних функцій викладача технічних дисциплін ..	84
1.3 Суть і структура іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін	134
Висновки до розділу 1	146
РОЗДІЛ 2 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	
2.1 Аналіз досвіду іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін	150
2.2 Методологічні підходи до іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, обґрунтування концепції.....	181
2.3 Теоретичне обґрунтування системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін	215
Висновки до розділу 2	245
РОЗДІЛ 3 НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	
3.1 Забезпечення структурно-змістового блоку системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін	248
3.2 Технологічне забезпечення системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін	271
3.3 Організаційно-педагогічні умови впровадження системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін	304

Висновки до розділу 3	320
РОЗДІЛ 4_ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	323
4.1 Організація експериментальної роботи з перевірки ефективності системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін	323
4.2 Упровадження системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.....	344
4.3 Аналіз результатів експериментальної роботи	366
Висновки до розділу 4	377
ВИСНОВКИ.....	380
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	386
ДОДАТКИ.....	450

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЕГ	- експериментальна група
ЗВО	- заклад вищої освіти
ЗВТО	- заклад вищої технічної освіти
ЗНО	- зовнішнє незалежне оцінювання
ЗПТО	- заклад професійно-технічної освіти
КГ	- контрольна група
ОК	- освітній компонент
ОПП	- освітньо-професійна програма
ПРН	- програмні результати навчання
СВІ	- Content Based Instruction
СЕФ	- Common European Framework
CLIL	- Content and Language Integrated Learning
OECD	- Європейська організація економічного співробітництва та розвитку
ТІС	- технології інформаційного суспільства
TPR	- The total physical response

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Процеси світової глобалізації і євроінтеграції України, розширення можливостей для взаємодії, підвищення рівня компетентності зумовлюють необхідність оволодіння сучасними представниками різних галузей іноземними мовами. Здатність до іншомовної комунікації стає нормою для фахівця з вищою освітою як представника еліти суспільства. Підвищення якості підготовки здобувачів освіти, забезпечення її практичної спрямованості, вдосконалення організації іншомовної підготовки забезпечують зростання рівня конкурентоспроможності випускників на світовому ринку праці, їхньої мобільності, розширення можливостей самореалізації. Реформування професійної підготовки майбутніх фахівців проголошене в законах України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998 р.) зі змінами, Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, де акцентується увага на важливості і необхідності формування в фахівців іншомовної компетентності як однією з ключових.

Завдяки розвитку міжнародних ділових контактів, освоєнню нових технологій, створенню величезної кількості спільних підприємств і посиленню професійної діяльності в тісному контакті з зарубіжними колегами гострою постає проблема в представниках інженерно-технічної, виробничої галузі зі знанням іноземної мови професійного спрямування. Забезпечення ефективності їхньої підготовки покладається на викладачів технічних дисциплін, до яких відповідно висуваються підвищені вимоги: з одного боку, до володіння ними іноземною мовою відповідно до фаху, а з іншого, до її ефективного використання в освітньому процесі. Підвищення ефективності іншомовної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін постає нагальною і перспективною метою їхньої професійної підготовки.

Аналіз наукової літератури засвідчив значну увагу науковців до порушеної проблеми. Іноземна мова визначається науковцями як унікальний засіб спілкування (Н. Гез [110], Г. Китайгородська [272], М. Ляховицький [110], А. Миролубов [110], Ю. Пасов [423], Є. Полат [434], Г. Рогова [458], С. Фоломкіна [110], С. Шатілов [110] та ін.), як провідний засіб професійної діяльності вчителя іноземних мов (В. Базуріна [22], В. Баркасі [24], Т. Бочарникова [63], О. Волченко [98], Н. Дробот [166], М. Князян [275], Р. Мартинова [358], С. Мелікова [363], С. Ніколаєва [395], С. Хмельковська [536], В. Черниш [552] та ін.), як засіб професійного зростання і підвищення рівня професійної культури майбутнього фахівця немовних спеціальностей (Р. Безлюдний [31], Д. Білінський [46], Я. Бойко [53], Ю. Буровицька [71], В. Вертегел [86], В. Вишневська [91], Р. Гришкова [136], С. Кожушко [512], С. Козак [292], Ю. Лісецька [338], Ж. Ніколаєва [394], О. Тарнопольський [512] та ін.).

У зв'язку з запровадженням компетентнісного підходу до вищої освіти, визначенням його методологічних засад (І. Зимня [195], О. Пометун [433], Дж. Равен [451], А. Хуторський [543], М. Чошанов [554], С. Шишов [559] та ін.) актуальним постало питання про виділення й обґрунтування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного спрямування і забезпечення їхньої іншомовної професійної підготовки (В. Александрова [3], А. Афендікова [17], І. Білевич [44], Л. Білобородова [47], В. Василевич [74], Д. Демченко [156], Г. Суткевич [500] та ін.). Окремий напрям представлено дослідженнями іншомовної підготовки майбутніх представників різних технічних спеціальностей (Н. Білан [121], І. Галімзянова [105], М. Гордієнко [128], Л. Грень [131], І. Забіяка [181], С. Заскалета [187], О. Малихін [356], Л. Морська [384], Ю. Ніколаєнко [401], М. Прадівляний [442], Н. Сура [499] та ін.).

Ураховуючи визначені вітчизняними науковцями (М. Васильєва [79], Н. Волкова [95], В. Гриньова [134], О. Гура [148], О. Жорнова [180],

С. Золотухіна [241], В. Лозова [342], О. Мещанінов [368], С. Сисоєва [484], Т. Сущенко [504] та ін.) особливості діяльності викладачів освітніх закладів, інтерес представляє виявлена специфіка професійної діяльності викладачів технічних дисциплін у закладах вищої інженерної і професійно-технічної освіти (Р. Гуревич [150], З. Єрмакова [177], Е. Зеєр [190], В. Іванов [245], В. Ільчук [252], Н. Кузьміна [318], Н. Ничкало [392], С. Ніколаєнко [400], В. Радкевич [453], О. Романовська [461], В. Стрельников [496], Г. Терещук [519] та ін.), яку слід враховувати під час їхньої професійної підготовки (Н. Батечко [26], Т. Волкова [98], Р. Горбатюк [126], С. Демченко [158], В. Дуганець [169], О. Ігнатюк [250], О. Каверіна [255], Н. Мачинська [362], В. Мозговий [377], Л. Савенкова [468], О. Скібіна [485], М. Супрун [495], С. Ящук [575] та ін.).

У наукових працях дослідників інженерно-педагогічної галузі, її педагогічного складника (Н. Брюханова [65], Н. Волкова [93], А. Джантіміров [159], Т. Калініченко [261], Є. Каньковський [264], Д. Коваленко [284], О. Коваленко [286], Н. Корольова [287], М. Лазарєв [328], Т. Лазарева [329], П. Лузан [347], Ю. Лукьянова [348], Л. Міхеєва [376], Л. Тархан [515], В. Хоменко [539], Л. Штефан [561] та ін.) визначеними і схарактеризованими є професійні функції, які покладено на викладача технічних дисциплін, проте невиявленим і нез'ясованим залишається місце іншомовного компонента в них, роль якого зростає відповідно до глобалізаційних і інтернаціоналізаційних процесів людської життєдіяльності.

Досліджень, які б концентрувалися на проблемі визначення можливостей змісту, технологій професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін для забезпечення формування його іншомовної професійної компетентності, украй мало (В. Кочина [307], А. Подорожня [433]). На сьогодні практично відсутнє цілісне уявлення про іншомовну професійну компетентність викладача технічних дисциплін;

бракує системності й послідовності в її формуванні під час професійної підготовки майбутнього фахівця в закладі вищої інженерно-педагогічної освіти; нерозробленим є науково-методичне забезпечення цього процесу. *Проблема* поліпшення якості іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, що забезпечує їхню здатність до використання потенціалу іноземної мови в освітньому процесі професійно орієнтованої підготовки фахівців інженерних і виробничих спеціальностей, іншомовної професійної комунікації в науково-освітній галузі, для власної самореалізації і саморозвитку, не була предметом окремого дослідження.

Актуальність дослідження проблеми посилюється *суперечностями*, виявленими в теорії і практиці інженерно-педагогічної освіти, зокрема між:

- потребою держави у зв'язку з євроінтеграцією України в фахівцях інженерно-технічної і виробничої галузей, здатних налагоджувати міжнародні зв'язки і підтримувати взаємодію з закордонними партнерами, виробниками, і низьким рівнем володіння фахівцями іноземними мовами, неспроможністю її використовувати в професійній діяльності;

- зростаючими вимогами суспільства до рівня володіння іноземною мовою викладачами освітніх закладів, відповідальними за фахову підготовку інженерно-виробничих кадрів, і його недостатнім незабезпеченням під час професійної підготовки в закладах вищої освіти;

- задекларованим реформуванням професійної підготовки здобувачів вищої освіти на засадах компетентнісного підходу і недостатньою увагою до формування іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін;

- потенціалом іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, що створює можливості для вдосконалення професійної підготовки фахівця і його саморозвитку в науково-освітній галузі, й недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад створення системи іншомовної професійної підготовки здобувачів, її

науково-методичного забезпечення відповідно до сучасних умов професійної діяльності.

Отже, актуальність проблеми, її теоретичне і практичне значення, необхідність подолання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Теоретичні і методичні засади іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з темами науково-дослідної роботи кафедри іноземних мов Української інженерно-педагогічної академії «Формування професійних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів у процесі навчання іноземних мов» (№ ВШ 15-06), «Педагогічні умови комбінованого навчання іноземних мов студентів інженерно-педагогічних спеціальностей» (№ ВШ 17-02), «Підвищення ефективності засвоєння навчально-професійної інформації студентами інженерно-педагогічних спеціальностей у процесі іншомовної підготовки» (№ ФН 20-10). Тему дисертації затверджено на засіданні Вченої ради Української інженерно-педагогічної академії (протокол № 11 від 29.03.2016 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 2 від 27.03.2019 р.).

Мета дослідження – підвищення якості іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін шляхом наукового обґрунтування, розроблення, експериментальної перевірки та упровадження цілісної системи їхньої іншомовної підготовки у закладах вищої освіти.

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

1. На основі аналізу наукової літератури розкрити суть і структуру іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін.
2. Визначити місце і роль іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін у виконанні ним професійних функцій.

3. На підставі аналізу процесу іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у закладах і на факультетах інженерно-педагогічної освіти з'ясувати проблему дослідження.

4. Визначити методологічні засади, розробити концепцію, теоретично обґрунтувати і розробити систему іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.

5. Розробити науково-методичне забезпечення системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.

6. Експериментально перевірити ефективність системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх викладачів технічних дисциплін у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – система іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Провідна концептуальна ідея дослідження полягає в тому, що іншомовна професійна підготовка майбутніх викладачів технічних дисциплін пропонується як спеціальний напрям професійної підготовки, який передбачає орієнтацію на використання іноземної мови як засобу фахової підготовки. Така підготовка забезпечує формування іншомовної професійної компетентності викладачів технічних дисциплін, що, у зв'язку з підвищенням ролі іноземної мови в життєдіяльності і професійній діяльності фахівців, має бути представленою серед результатів навчання в освітніх програмах підготовки. Досягненню цієї ідеї сприятиме визначення суті і структури іншомовної професійної компетентності здобувача вищої інженерно-педагогічної освіти; з'ясування можливостей її формування на бакалаврському і магістерському рівнях підготовки майбутнього фахівця. Формуванню іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін сприятиме упроваджена цілісна система іншомовної професійної підготовки, яка враховуватиме всі можливості змісту і процесу

професійної підготовки, створення сприятливих умов для реалізації її науково-методичного забезпечення.

Концепція дослідження ґрунтується на реалізації таких взаємопов'язаних концептів, як методологічний, теоретичний та технологічний.

1. *Методологічний* концепт включає фундаментальні філософські, лінгводидактичні, психолого-педагогічні ідеї, які під час розроблення теоретичних і методичних засад створення системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін відбивають взаємозв'язок і взаємодію таких методологічних підходів: *системного* (С. Архангельський, В. Афанасьєв, І. Блауберг, Ю. Бурменко, І. Прангашвілі, В. Садовський, Г. Щедровицький, Е. Юдін), який дає можливість розглядати розроблену систему в єдності і взаємозв'язку її структурних і функціональних компонентів; *синергетичного* (В. Буданов, В. Віненко, С. Вітвицька, А. Євдотюк, Л. Зоріна, О. Іонова, О. Князева, С. Кульневич, Г. Нестеренко, О. Остапчук, В. Рибалко), що забезпечує розуміння процесів самоорганізації в системі іншомовної професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти; *особистісно-діяльнісного* (І. Бех, Л. Божович, Є. Бондаревська, А. Брушлинський, Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонт'єв, О. Попова, С. Рубінштейн, А. Старєва, В. Сухомлинський, І. Якиманська), що забезпечує спрямованість здобувачів освіти як суб'єктів власної траєкторії у педагогічному процесі на вияв активності під час іншомовної професійної підготовки; *комунікативного* (Н. Бутенко, М. Васильєва, Н. Волкова, О. Леонт'єв, І. Зимня, Л. Морська, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, С. Шатілов, Г. Рогова), який передбачає організацію процесу іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін як навчання професійно орієнтованої комунікації за допомогою комунікації; *компетентнісного* (Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Зимня, О. Пометун, О. Савченко, С. Шишов), що зумовлює розроблення єдиної системи

визначення цілей, відбору змісту, організаційного й технологічного забезпечення формування іншомовної професійної компетентності на основі з'ясування конкретних вимірюваних результатів спеціально організованого процесу; *ресурсного* (О. Кульчицька, В. Лозова, С. Микитюк, Т. Цецоріна, О. Чаплигін), який вимагає ретельного відбору напрямів, форм, методів, засобів під час професійної підготовки майбутнього фахівця, розроблення науково-методичного забезпечення дієвості системи з максимальним акцентом на внутрішній потенціал самої особистості здобувача вищої освіти.

2. *Теоретичний концепт* визначає низку вихідних категорій, концепцій, положень, основних дефініцій, без яких неможливим є розуміння суті досліджуваної проблеми, а саме: філософські положення теорії наукового пізнання про активну роль особистості в перетворенні дійсності (В. Андрущенко, В. Біблер, М. Каган, В. Кушнір); загальнодидактичні й методичні положення викладання іноземних мов (Ю. Бабанський, І. Бім, І. Верещагіна, Г. Китайгородська, С. Ніколаєва, Ю. Пасов, Є. Полат, Г. Рогова); педагогічні аспекти іншомовної діяльності особистості в умовах освітнього процесу (О. Бігіч, Р. Гришкова, С. Кожушко, О. Малихін, Л. Морська, С. Ніколаєва, О. Тарнопольський); теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців до майбутньої професійної діяльності в закладах вищої освіти (А. Алексюк, М. Васильєва, А. Вербицький, І. Гапійчук, І. Зязюн, Л. Кайдалова, В. Кремень, З. Курлянд, В. Лєдньов, В. Луговий, В. Лунячек, О. Мещанінов, С. Сисоєва, Т. Сущенко, Р. Хмелюк); концепції і провідні положення професійної підготовки фахівця в закладі вищої інженерно-педагогічної освіти (С. Артюх, С. Батишев, О. Бєлова, В. Белікова, Н. Брюханова, Р. Горбатюк, Р. Гуревич, А. Джантіміров, Г. Єльнікова, Г. Зборовський, Т. Калініченко, Г. Карпова, Д. Коваленко, О. Коваленко, В. Ковальська, Н. Корольова, М. Лазарєв, Т. Лазарєва, П. Лузан, Ю. Лукьянова, О. Мельниченко, Л. Міхеєва, В. Радкевич, О. Романовський, Л. Тархан, В. Хоменко, Л. Штефан);

теоретичні і методичні аспекти професійної діяльності викладачів технічних дисциплін (Р. Гуревич, З. Єрмакова, Е. Зеєр, В. Іванов, В. Ільчук, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, С. Ніколаєнко, В. Радкевич, О. Романовська, В. Стрельников, Г. Терещук); сучасні технології навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування фахівців технічного профілю (Н. Білан, І. Галімзянова, М. Гордієнко, Л. Грень, І. Забіяка, С. Заскалета, Ю. Ніколаєнко, М. Прадівляний, Н. Сура); концепції формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти вітчизняних (Л. Барановська, Т. Єжижанська, М. Осадча, Ю. Федоренко, О. Тарнопольський) та зарубіжних (Е. Берн, Дж. Гумперз, М. Канейл, Дж. Мид, Дж. Морено, В. Погольш, Д. Равен, Г. Рикхейт, К. Роджерс, М. Свейн, Х. Страхнер, Д. Хаймс, Т. Хольтгрейвс) науковців.

3. *Технологічний* концепт передбачає розроблення системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін як цілісної педагогічної системи (цілей, завдань, змісту, форм, методів, засобів, умов).

Загальна гіпотеза дослідження передбачає, що якість іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін підвищиться за умови запровадження цілісної системи, орієнтованої на використання іноземної мови як одного із засобів фахової (педагогічної та інженерної) підготовки фахівців.

Відповідно до загальної гіпотези дослідження конкретизовано **часткові** припущення, які передбачають, що підвищення якості іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін є можливим, якщо:

- метою підготовки фахівців, первинна посада яких «викладач технічних дисциплін», є формування іншомовної професійної компетентності, зміст і структура якої орієнтована на виконувани функції професійної педагогічної діяльності;

– зміст іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін має ґрунтуватися на інтеграційній єдності освітніх компонентів різних форм освітньої діяльності здобувачів: формальної (в закладі освіти), неформальної (додаткової, позазакладової підготовки), інформальної (самоосвітньої діяльності);

– процес формування структурних компонентів іншомовної професійної компетентності має системний, етапний, неперервний характер запровадження технологій ускладнення організації іншомовної діяльності здобувачів з використанням іноземної мови як засобу фахової підготовки;

– створити організаційно-педагогічні умови, які забезпечуватимуть ефективне функціонування системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін;

– здійснювати постійний моніторинг змін у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін на підставі визначених критеріїв і показників для коригування елементів системи.

Для досягнення мети, вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези застосовано сукупність взаємопов'язаних **методів дослідження**: *теоретичних*: аналіз і узагальнення філософсько-методологічної, лінгводидактичної, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури, державних документів, систематизація поглядів і досягнень науковців, досвіду іншомовної підготовки викладачів технічних дисциплін – для виявлення стану розробленості проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців, з'ясування сучасних підходів і розробки методологічних засад іншомовної професійної підготовки фахівців; порівняльний аналіз функцій інженера і викладача – для виявлення можливостей подвійного моделювання іншомовного складника у функціях викладача технічних дисциплін; абстрагування та узагальнення теоретичних положень – для визначення наукового тезаурусу дослідження; аналіз освітніх програм,

змісту і видів діяльності у закладі вищої інженерно-педагогічної освіти – для розроблення науково-методичного забезпечення системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін; моделювання – для розроблення моделі системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін; *емпіричних*: спостереження, анкетування, тестування, інтерв'ювання, бесіди з викладачами, здобувачами освіти, фахівцями, виконання контрольних завдань, аналіз продуктів діяльності здобувачів – для узагальнення діагностичних даних щодо сформованості іншомовної професійної компетентності здобувачів; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності запропонованої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін і її науково-методичного забезпечення; *статистичних*: метод статистичної обробки даних на основі критерію Пірсона для кількісного та якісного аналізу результатів педагогічного експерименту і доведення надійності отриманих результатів дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що

уперше теоретично обґрунтовано і розроблено:

- цілісну систему іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, яка ґрунтується на використанні іноземної мови як одного із засобів фахової (педагогічної і інженерної) підготовки і забезпечує формування іншомовної професійної компетентності;

- науково-методичне забезпечення змісту системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін: наповнення освітніх компонентів формальної (дисциплін технічної, педагогічної, іншомовної, практичної підготовки), неформальної (курси, тренінги, онлайн-освіта) і інформальної (самоосвітньої) підготовки здобувачів з урахуванням принципів системності, інтеграції, координації;

- технологічне забезпечення системи іншомовної професійної

підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, що передбачає ускладнення організації іншомовної діяльності здобувачів з формування компонентів іншомовної професійної компетентності (лінгвістичної, професійно-комунікативної, прагматичної), представлене технологіями: особистісно-орієнтованими (рівневої диференціації, автономного навчання, особистісної індивідуалізації); змістово-орієнтованими (інтегрованого, контекстного навчання); процесуально-орієнтованими (навчання у співпраці; інтернет-технології);

уперше визначено суть понять:

- «іншомовна професійна компетентність викладача технічних дисциплін» як його здатність використовувати іноземну мову під час виконання викладацької, виховної, науково-дослідницької, техніко-технологічної функцій професійної діяльності: в отриманні, опрацюванні і створенні матеріалів предметно-інформаційного (науково-технічного, науково-педагогічного і навчально-методичного) характеру, обміні інформацією з іншими в інтересах власного розвитку і підвищення результатів професійної діяльності;

- «іншомовна професійна підготовка майбутніх викладачів технічних дисциплін» як комплексний систематичний спеціально організований процес активного використання здобувачами іноземної мови як засобу опанування і засвоєння значущої для виконання професійних функцій інформації під час реалізації різних форм підготовки;

уточнено:

- структуру і зміст компонентів іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін; уточнення полягає в обмеженні переліку складників і конкретизації змісту лінгвістичної (мовної і мовленнєвої); професійно-комунікативної (комунікативно-педагогічної і комунікативно-технічної); прагматичної (науково-педагогічної і науково-технічної) компетентностей відповідно до професійних функцій викладача технічних

дисциплін;

– програмні результати навчання, на досягнення яких спрямовано розроблений зміст іншомовної професійної підготовки здобувачів; уточнення полягає в обґрунтуванні результатів відповідно до бакалаврського і магістерського рівнів підготовки фахівця.

подальшого розвитку набули технології іншомовної професійної підготовки здобувачів вищої освіти; розвиток полягає в адаптації технологій навчання іноземної мови до її використання як одного із засобів фахової підготовки.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні й упровадженні системи іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін, її науково-методичного забезпечення, що сприяло підвищенню рівня сформованості іншомовної професійної компетентності фахівця; оновленні, модифікації та коригуванні змісту освітніх компонентів Освітньо-професійної програми підготовки фахівця за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» «Вступ до фаху та виробниче навчання», фахові дисципліни відповідно до спеціалізації, «Іноземна мова», «Дидактичні основи професійної освіти», «Стиль образу, мовлення та поведінки», «Комунікативні процеси в педагогічній діяльності» бакалаврського рівня і «Інноваційні технології в освіті», «Інноваційні технології в галузі», «Іноземна мова спілкування в академічному та професійному середовищі», «Професійно-мовне стажування», «Менеджмент освіти» магістерського рівнів; у створенні та впровадженні програми й навчально-методичного забезпечення факультативів «Іншомовна професійна компетентність викладача технічних дисциплін», «Іншомовна науково-дослідницька діяльність викладача технічних дисциплін»; в упровадженні іншомовного сегменту в зміст практик (виробничої, педагогічної, переддипломної). Розроблено навчальні і навчально-методичні посібники з англійської і німецької мов за професійним спрямуванням для проведення

практичних занять; методичні вказівки з вивчення іноземної мови, організації та планування самостійної роботи, виконання контрольних робіт здобувачами.

Положення, висновки, рекомендації, розроблені на основі узагальнення матеріалів, *упроваджено* в процес професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків) (довідка № 107-04-128 від 30.06.2020 р.), Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (довідка № 1177/05 від 03.07.2020 р.), Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57-39/620 від 30.06.2020 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/1719 від 10.11.2020 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 1996/01 від 30.11.2020 р.), Хмельницького національного університету (довідка № 60 від 07.12.2020 р.).

Матеріали дослідження *можуть використовуватися* в професійній підготовці майбутніх викладачів технічних дисциплін для оновлення освітньо-професійних програм підготовки фахівців першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів; у розробці навчальних програм з дисциплін фахової, психолого-педагогічної і іншомовної підготовки; у створенні навчальних посібників і навчально-методичних комплексів; в організації виробничої і педагогічної практик, самостійної роботи здобувачів; у написанні ними курсових і кваліфікаційних робіт; у системі післядипломної освіти і підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти.

Особистий внесок здобувача в опублікованих спільно з іншими авторами працях: [208] – розроблення завдань для формування складників іншомовної професійної компетентності викладачів технічних дисциплін; [215] – обґрунтування шляхів забезпечення професійно-комунікативного компоненту іншомовної професійної компетентності здобувачів; [207] –

обґрунтування суті іншомовної комунікативної компетентності; [197] – визначення інноваційних методів навчання іноземних мов фахівців; [198] – визначення психологічних засад іншомовної професійної підготовки фахівців; [230] – характеристика особливостей іншомовної підготовки інженерів-педагогів; [613] – обґрунтування місця іншомовного компоненту в професійній підготовці інженера-педагога; [231] – розроблення завдань з формування професійно-комунікативної компетентності фахівця; [206], [209], [214], [216], [229], [443], – розроблення завдань з формування професійно-комунікативного компоненту іншомовної професійної компетентності викладачів під час вивчення англійської мови; [205] – розроблення завдань з іншомовної підготовки з використанням німецької мови.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження оприлюднено на конференціях різних рівнів:

- *міжнародних*: International Conference on Interactive Collaborative Learning and International Conference on Engineering Pedagogy (Villach, Austria, 2012), «Бочаровські читання» (Харків, 2016), «Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв’язання» (Харків, 2017), «Сучасний рух науки» (Дніпро, 2018), «Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень» (Одеса, 2020), «Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва: міжгалузеві диспути» (Київ, 2020);

- *всеукраїнській*: «Трансформація соціальної педагогіки і соціальної роботи в культурі інформаційного суспільства» (Харків, 2019).

Здобутки автора обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Української інженерно-педагогічної академії (2012–2020 рр.), на XLVIII науково-практичній конференції науково-педагогічних працівників, науковців, аспірантів та співробітників Української інженерно-педагогічної академії (Харків, 2015).

Публікації. Зміст та основні результати дисертації відображено в 45 публікаціях, з них 30 одноосібних, у тому числі: 1 монографія (одноосібна); 3 навчальних посібники (у співавторстві); 5 навчально-методичних посібників (у співавторстві); 5 – у методичних вказівках (1 – у співавторстві); 15 статей – у провідних фахових наукових виданнях України (5 – у співавторстві); 5 статей – у зарубіжних періодичних виданнях; 3 статті в інших виданнях; 8 тез – у збірниках матеріалів конференцій (1 – у співавторстві).

Матеріали кандидатської дисертації на тему «Когнітивні механізми засвоєння іншомовних текстів як чинник розвитку професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів» (спеціальність 19.00.03 – психологія праці; інженерна психологія), захищеної в 2010 році, в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура дисертації. Дисертація складається зі списку умовних скорочень, вступу, чотирьох розділів, висновків з кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг дисертації становить 475 сторінок (обсяг основного тексту – 365 сторінок, 6 додатків (на 20 сторінках). У тексті ілюстрований матеріал поданий у 22 таблицях і 2 рисунках. У списку використаних джерел подано 615 найменувань, із них 54 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1

ІНШОМОВНА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

1.1 Іншомовна компетентність фахівця як педагогічна категорія

Глобалізаційні процеси людської цивілізації, що торкаються всіх сфер життєдіяльності сучасного суспільства, висувають принципово нові завдання до освіти. Зважаючи на визнане положення про те, що освіта має створювати підґрунтя для всебічного розвитку особистості й сприяти її змінам відповідно до нових умов, які швидко змінюються, в державних документах, що регламентують освітню галузь, компетентісний підхід визначається серед пріоритетних. Таке визнання й поширення компетентісного підходу в освітній галузі в європейських країнах забезпечило вироблення єдиних вимог до компонентів системи освіти на внутрішньодержавному і загальноєвропейському просторі. Це відповідає умовам об'єднання країн європейського простору, що триває, відповідно до означених єдиних стандартів співіснування й активної взаємодії в усіх галузях життєдіяльності.

Безперечно, таке декларування компетентісного підходу вплинуло на всю освітню галузь, спричинивши зміни в цілісній системі її організації. Проте найбільш відчутними ці зміни стали в системі освіти, спрямованій на підготовку майбутнього фахівця до професійної діяльності. Адже саме така підготовка забезпечує спроможність кожній окремо взятій особистості реалізувати себе як працівник, виконуючи суспільне призначення в створенні певних благ для суспільства. За умови такого підходу до формулювання цілей й обґрунтування результатів професійної підготовки в закладах освіти найважливішою характеристикою освіти стає гнучкість, мобільність, варіативність, здатність до працевлаштування (це стосується як освітньої системи в цілому, так і її продукту – фахівця). Такий підхід

забезпечує перехід від засвоєння необхідної для реалізації суспільних і професійних функцій інформації до формування якостей, необхідних для здійснення творчої діяльності й пов'язаних з потребою постійного здобування, перероблення й засвоєння нової інформації. Це є особливо важливим в період інформаційної доби, яку проживає людство.

Основним положенням і провідним орієнтиром освіти стає формування особистості, котра здатна творчо мислити, саморозвиватися протягом життя, і взагалі такої, що відповідає потребам часу стосовно її місця в світі, суспільстві, в професійній галузі тощо. Тобто акцент у сучасній освіті змінюється від гностичного підходу (знаннєвої парадигми) до компетентнісного підходу (компетентнісної парадигми): основна мета освіти спрямовується на формування здатностей до активної, продуктивної праці в усіх її формах; творчої професійної діяльності з метою саморозвитку і самореалізації особистості [479, с. 95]; адаптації, мобільності у самоформуванні необхідних характеристик у разі потреби тощо.

Сучасне соціальне замовлення на формування ініціативних, самостійних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти в розв'язанні соціальних, виробничих і економічних завдань, диктує орієнтацію відповідно до таких пріоритетів. Їхнє вирішення потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності здобувачів освіти, розвитку їхніх здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання і розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Визнання факту неможливості здобування майбутнім фахівцем остаточного рівня і обсягу знань, необхідних для самореалізації в суспільному і професійному житті, поставило нові завдання перед освітньою системою, спричиняючи зміни в усіх її ланках.

Так, сучасні працедавці в більшості країн, як правило, не мають претензій до рівня технічних знань випускників закладів вищої освіти, проте вони часто зауважують, що в випускників немає впевненості й досвіду в

процесі інтеграції та застосуванні знань під час прийняття рішень. Дипломований фахівець, на думку працедавців, не має спроможностей швидко адаптуватися до реальних вимог сучасного виробництва, підлаштовуватися під нові умови, змінюючи при цьому не тільки і не стільки прикладні здатності, скільки власне бачення й прогностичне мислення в умовах певної виробничої ситуації. У зв'язку з цим, науковці наголошують на тому, що одним із провідних завдань освіти є допомогти здобувачеві: навчитися знаходити правильні рішення в конкретних ситуаціях (навчальних, життєвих, потім – професійних [43]); сформувати здатності бачити й аналізувати певну ситуацію й шляхи її вирішення з різних боків шляхом розширення меж власного світогляду. Крім цього, особливу увагу працедавці звертають на здатність особистості до продукування нових ідей, які мають прогностичний характер і спрямовані на майбутнє перетворення. Важливого значення здобуває не тільки і не стільки спроможність фахівця ставити тактичні цілі і бачити різні можливості їхнього досягнення, скільки стратегічно мислити і планувати реальні зміни в майбутньому, прагнучи й докладаючи зусиль для їхньої реалізації. Зацікавленість фахівців у розвитку професійної галузі, власного розвитку в ній – постає як пріоритет і перевага в відборі претендентів на певні посади сфер інтелектуальних видів праці. Отже, сучасній інтелектуальній і виробничій галузям потрібен не просто виконавець професійних функцій у застиглому вигляді, а такий, що здатний до продукування нових ідей і їх реалізації в мінливих умовах. Ознаками такого фахівця є: ініціативність, самостійність, мобільність, гнучкість, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення. Формування таких характеристик у майбутнього фахівця сучасні науковці пов'язують із запровадженням компетентнісної парадигми освіти.

У зв'язку з компетентнісною парадигмою освіти постало важливе питання визначення механізмів виявлення реальних результатів професійної підготовки фахівця: більш важливих і реальних індикаторів цих результатів,

ніж існуючі традиційні (кількість років підготовки, отримання певного ступеня освіти, вимірювання рівня засвоєних знань тощо). Таким чином, проголошення компетентнісного підходу, в першу чергу, забезпечило перегляд кінцевих результатів організації освітньої діяльності в процесі професійної підготовки фахівця в закладі освіти, тобто аналіз низки компетентностей (знань, умінь, навичок, якостей, ставлень, здатностей тощо), котрими оволоділи здобувачі освіти під час спеціально організованого процесу в відповідній освітній установі. Якщо є конкретне замовлення на фахівця, в якому представлений чіткий перелік здатностей, потрібних для реалізації професійних функцій, чітко визначеними мають бути індикатори як показники рівня сформованості цих здатностей.

З позицій компетентнісного підходу саме *компетентності* є тими індикаторами, котрі вможливають визначення й оцінку передбачуваної готовності випускника вищої школи до життя, подальшого власного розвитку й активної участі в житті суспільства. Адже саме розвиток в особистості життєво важливих компетентностей може забезпечити її можливості реалізації в сучасному інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти тощо [268]. Погоджуємося з зарубіжними дослідниками (Дж. В. Констант, Ю. Мозер, Д. Рючер, Е. Тоффлер), які вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок, спрямоване на їхню трансформацію в компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу, перебудовуючи власну діяльність [599]. З такої позиції компетентності виступають особистісними інтегрованими конструкціями, значущими для реалізації потенцій кожної окремої особистості фахівця. Проте не менш важливим є створення умов для формування в майбутнього фахівця компетентностей для реалізації власних потенцій у професійній галузі. І такі характеристики також мають бути реально і конкретно вимірюваними. Отже, за умови запровадження

компетентнісного підходу до освітньої галузі значення має врахування об'єктивних вимог професійної галузі до особистості фахівця, а також врахування вимог самої особистості щодо власної самореалізації в галузі. Переведення таких вимог у конкретні вимірювальні здатності фахівця і є основною метою реалізації компетентнісного підходу до вищої освіти.

Якщо потенції особистості є компетенціями, якими має оволодіти майбутній фахівець, то сформована компетентність як особистісна характеристика є проявом цих компетенцій в реальних умовах практичної діяльності як її конкретні дії і вчинки розумового і фізичного характеру. Ідеї запровадження компетентнісного підходу до освітньої галузі пов'язані зі здобутками науковців, отриманими внаслідок тривалих дискусій з обміркування суті дефініцій «компетенція» і «компетентність», того змісту, який в кінцевому рахунку було вкладено в них. Проаналізуємо витoki наукових ідей, покладених в основу компетентнісного підходу з моменту їхнього зародження й формулювання. Однозначно на той момент вони були прогресивними, через що й такими, що спричиняли масу дискусій.

Як визначають дослідники [552], вперше поняття «компетенція» з'явилося в 1965 році і було результатом досліджень теорії мови Н. Хомського [580]. Так, спочатку термін «компетенція» позначав здатність людини до будь-якої діяльності у вигляді певних знань, умінь, навичок; набути, необхідну здатність для виконання певної, переважно мовної діяльності. Той, хто компетентно говорить або слухає, відповідно до теорії Н. Хомського, повинен утворювати (розуміти) необмежену кількість речень за моделями, вміти висловлювати власні думки. За автором, за допомогою кінцевого набору граматичних правил і понять людина здатна створити необмежену кількість речень, зокрема створювати речення, котрі ніким раніше не висловлювалися [580]. У своїх наукових працях Н. Хомський вже відзначає існування фундаментальної відмінності між компетенцією, тобто знанням власної мови мовцем – слухачем, і вживанням, тобто використанням

мови в конкретних мовних ситуаціях. І, на думку дослідника, лише в ідеалізованому випадку вживання мови є безпосереднім відображенням компетенції. Як результат таких тверджень, протиставлення володіння знанням мови і її використання, що виникло, призвело до появи терміну «компетентність», яке трактується як досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що ґрунтується на знаннях, є інтелектуально і особистісно зумовленим. Підтвердженням такої думки є й висновки мовознавців, зроблені внаслідок проведених педагогічних досліджень про те, що рівень знання мови відрізняється від рівня володіння нею. Особливо відчутним це положення є стосовно знання й володіння іноземною мовою: вивчення мови в штучних умовах (засвоєння лексичних одиниць, граматичних правил, синтаксичних сполучень тощо) ще не забезпечує спроможність її використання в умовах реального живого спілкування з носіями мови. Завжди присутнім є той мовний бар'єр, який людина має перебороти в собі, – це і є та межа, перетинання якої за допомогою власних зусиль кожної конкретної особистості дозволяє компетенції (як її потенційній можливості) стати компетентністю.

Отже, можемо зробити висновок про те, що компетенція як наявність у людини певних якостей і станів, що зазвичай не гарантують їй можливості їхнього практичного застосування (за Е. Шортом), є обов'язковим, але недостатнім підґрунтям для компетентності. Важливою умовою для трансформації компетенції в компетентність залишається докладання власних зусиль різного характеру кожною конкретною особистістю. Таке твердження у визначенні співвідношення «компетенції» і «компетентності» є важливим для формулювання суті компетентності як результату професійної підготовки фахівця в спеціально створених умовах системи вищої освіти: з такої позиції компетентність характеризується як якість або стан, що визначає конкретну людину в межах даної категорії, її адекватність і придатність до виконання певних дій завдяки докладеним зусиллям під час

підготовки [452]. Підтвердження знаходимо й у дослідженнях науковців з цього приводу. Так, як показує дефініційний аналіз, проведений І. Галімзяною, різниця між «компетенцією» і «компетентністю» полягає в тому, що компетенція являє собою інституційне поняття, котре визначає статус будь-якої особи, а компетентність є поняттям функціональним [104, с. 13].

Складнощі перекладу і через це неоднозначність у трактуванні споріднених понять («компетентність», «компетенція») спричинили існуючі тривалий час розбіжності в їхньому використанні вітчизняними дослідниками. Погоджуємося з І. Чеботарьовою, на думку якої «велику роль у виникненні неоднозначного ставлення науковців і відповідно дискусії щодо понять «компетентність» і «компетенція» відіграли тонкощі перекладу» [550, с. 24]. Наукову полеміку щодо з'ясування суті «компетентності», її характеристику в порівнянні з поняттям «компетенція», яка тривала з часів проголошення пріоритетності компетентнісного підходу в державній політиці щодо вітчизняної освітньої галузі, на нашу думку, було припинено формалізованим визначенням поняття «компетентність» у державних документах. Так, у Законі «Про вищу освіту» (2014 р.) наведено таке визначення: «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [184]. Тут же простежуємо зв'язок компетентності з результатами навчання, заради чого насправді і визначається компетентність. Такими результатами є «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» [184]. Тобто по суті в змісті компетентності і мають

відбиватися ті результати, які фахівець має демонструвати по закінченню певного рівня освіти і професійної підготовки. Вони повинні бути реально відчутними як зміни в самій особистості (і це є дуже важливим у плані розвитку особистості завдяки здобутій освіті, в результаті опанування змісту освітньо-професійної програми), але одночасно й об'єктивно вимірюваними за допомогою обраних єдиних для всіх показників. Іншими словами, сформульована компетентність дає відповідь на питання: що конкретно особистість здатна повною мірою реалізовувати в діях розумового і практичного характеру. А з позиції компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього фахівця здобуває особливого значення окреслення тих зусиль, які має докладати зокрема й особистість для переходу власних потенційних можливостей (так званого «хисту» до певної професії; особистісних характеристик, професійно значущих для певної професійної галузі; тощо) у сформовану компетентність.

Проведений аналіз сучасних досліджень, присвячених з'ясуванню суті поняття вітчизняними (М. Головань [116], Л. Дибкова [161], В. Луговий [344], В. Лунячек [350] та ін.) і зарубіжними (Р. Боячис, Д. Дюбуа [583], А. Клейн [591], Дж. Равен [451], Л. Спенсер [600], С. Вудруф [610] та ін.) науковцями, дозволив узагальнити, що під компетентністю людини науковці розуміють спеціальним методом структуровані системи знань, умінь, навичок, особистісних характеристик і ставлень, що набуваються в процесі підготовки. Безперечно, всі ці компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку і є взаємозумовленими. Саме завдяки таким зв'язкам вони і представляють собою особистісну характеристику як цілісне утворення. Так, без розвинених способів мислення не може бути сформованих практичних умінь, які реалізуються в нестандартних умовах діяльності людини, а без системи ціннісних орієнтацій не можуть бути сформованими необхідні якості фахівця тощо. Ці системи дають змогу визначати, тобто ідентифікувати, і розв'язувати, незалежно від контексту, проблеми, що є

характерними для певної сфери діяльності [267; 344]. Засвоєні знання фахівця як рівень його обізнаності щодо певних професійних проблем стають «усвідомленими й реалізуються як уміння й навички здійснення певних професійних функцій, що пов'язано із сформованим позитивним ставленням до них» [156, с. 19]. На інтегрованість цієї характеристики вказує і А. Бермус: «Компетентність є системною єдністю, що інтегрує особистісні, наочні й інструментальні (зокрема, комунікативні) особливості й компоненти» [606, с. 304].

У залежності від умов та потреб щодо здійснення різних видів діяльності, людина використовує сформовані компетентності в різних соціальних та інших контекстах. Компетентність забезпечує здатність людини застосовувати ті стратегії, котрі, на її думку, є найприйнятнішими для виконання певних завдань, а здатність до оптимальної організації та управління власною діяльністю зумовлює підвищення або модифікації рівня компетентності людини. В цьому полягає динамічність здатності, яка має розвиватися відповідно до потреб і зусиль людини. Отже, на підставі аналізу суті поняття можна зробити висновок про те, що компетентність є результативно-діяльнісною характеристикою освіти в цілому, конкретизовано – кожного її рівня як нижня межа, що є обов'язковою і невідповідність якій визначається як відсутність здатності людини реалізовувати певну діяльність. Відповідно рівень компетентності – це рівень діяльності, необхідний і достатній для мінімальної успішності в отриманні передбачуваного результату. Компетентність фахівця є особистісною характеристикою володіння ним здатностями до реалізації дій в професійній діяльності, сформованість якої має забезпечуватися під час його професійної підготовки. Саме цей процес, організований і забезпечений належним чином, має сприяти формуванню, як стверджують дослідники [192], трьох провідних компонентів особистості: професійної спрямованості, професійної компетентності, професійно значущих якостей. Професійна

спрямованість і сформовані професійно значущі якості виступають підґрунтям для сформованості професійної компетентності як спроможності виконувати певні види діяльності.

Слід відзначити, що до впровадження компетентнісного підходу до освіти в цілому і професійної підготовки майбутнього фахівця зокрема в вітчизняній освітній галузі використовувалося поняття «кваліфікації» фахівця за рівнями, що певною мірою стало підґрунтям або відправною точкою для визначення стану підготовленості фахівця до певного виду діяльності як результату проходження процесу підготовки. Проте сьогодні слід констатувати, що компетентний фахівець на відміну від кваліфікованого тим, що «не лише володіє певними знаннями, уміннями і навичками, необхідними для його плідної професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй праці; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю» [330, с. 93]. Отже, компетентний фахівець виявляє і реалізує свою кваліфікацію як результат оволодіння ним певними знаннями, уміннями і навичками, що забезпечують йому спроможність належним чином, творчо виконувати професійні функції, виявляючи при цьому ініціативність, самостійність у прийнятті рішень у професійній діяльності. Погоджуємося з дослідниками в тому, що «саме сформована в процесі професійної підготовки компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання в його професійній діяльності, що є особливо цінним для нестандартних ситуацій реалізації професійних функцій» [156, с. 20]. Таке твердження відповідає й «формулі компетентності» М. Чошанова, яка має такий вигляд: «компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення» [554, с. 6]. Саме завдяки такій інтерпретації поняття «компетентність» з'явилося трактування потреби і необхідності забезпечення навчання впродовж життя, тобто визнання «незакінченості» освіти або підготовки, незважаючи на її формальну завершеність на певному етапі здобуття. Через це виникає й

обґрунтування поняття «сталий розвиток» особистості, зокрема фахівця певної галузі, якому приділяється підвищена увага сучасних дослідників [399].

Поняття «професійна компетентність» включає в себе не тільки уявлення про кваліфікацію (професійні навички як досвід діяльності, вміння й знання), але й засвоєння соціально-комунікативних і індивідуальних здатностей, які забезпечують самостійність виконання функцій професійної діяльності фахівця певної професійної галузі. Саме в цьому цінність професійної компетентності як здатності самостійно діяти, як у стандартних, так і невідомих умовах професійної діяльності. У зв'язку з цим, тривають дискусії щодо визначення змістових складників такої характеристики.

Так, на думку І. Галімзянової, професійну компетентність можна представити як інтегральну характеристику особистості фахівця, яка включає систему науково-теоретичних знань, зокрема спеціальних знань з конкретної спеціальності, професійних умінь і навичок, досвіду, наявність стійкої потреби в тому, щоб бути компетентним, інтересу до професійної компетентності обраного профілю [104, с. 13].

За визначенням представників педагогічної наукової думки, професійна компетентність педагога, що є обов'язковим елементом його педагогічної майстерності, включає в себе «комплексність знань (предмета, педагогіки, психології, методик), особистісну забарвленість і постійне оновлення знань» [237, с. 27]. На думку М. Васильєвої, професійна компетентність педагога є інтегрованим особистісним утворенням, котре «складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, що забезпечує ефективність виконання педагогічної діяльності» [79, с. 244]. Важливим компонентом у цьому переліку очевидно виступає саме досвід, який забезпечує і позитивне ставлення, і сформовану ціннісну систему особистості щодо професійної діяльності. Л. Карпова професійну компетентність також визначає «інтегративною характеристикою рівня

професійної підготовленості вчителя, основою на фундаментальних психолого-педагогічних знаннях, розвинених уміннях, які мають прояв у єдності з особистісними якостями» [266, с. 82-83]. До речі, для представників професій, в яких передбачено виконання педагогічних функцій, особливо важливим є поєднання здатностей виконувати певні дії з особистісними характеристиками, які, в свою чергу, виступають забезпечуючим підґрунтям для опанування цих здатностей. Отже, в характеристиці професійної компетентності представника педагогічної професії маємо специфічну особливість – наявність сформованих особистісних характеристик як підґрунтя для опанування здатностей до виконання педагогічних функцій. Такі характеристики і є тими потенціальними можливостями людини, які, за умови здобування спеціальним методом структурованих знань, умінь, навичок, ставлень під час професійної підготовки, мають трансформуватися в компетентності з виконання професійних педагогічних функцій. З цього можемо зробити висновок про те, що без сформованого особистісного підґрунтя не може бути й компетентностей фахівця з виконання педагогічних функцій.

Сформована професійна компетентність свідчить про те, що професійна діяльність стає провідною мотивуючою силою особистісного саморозвитку фахівця, засвоєними і перетвореними на засоби реалізації певних мотивів, прагнень є форми поведінки й діяльності (моделі) в професійній галузі. При цьому виникає поєднання цих мотивів з відповідними формами поведінки, що і знаменує становлення сталої якості особистості, що може бути визначеною, на думку дослідників [156], професійною компетентністю. Як бачимо, важливою характеристикою професійної компетентності фахівця виступає її сталий характер (певна завершеність і стабільність), що й забезпечує її дієвість у нестандартних ситуаціях професійної діяльності, не викликаючи при цьому непереборних суперечностей.

К. Левітан стверджує, що професійна компетентність є «інтегративною

якістю особистості спеціаліста, котрий закінчив освіту певного ступеня, що виявляється в його готовності та здатності до успішної професійної діяльності з урахуванням її соціальної значущості» [331, с. 30], а зміст і структура професійної компетентності визначається специфікою і структурою професійної діяльності. З цим важко не погодитися, оскільки специфіка певної професійної діяльності, функції, що виконуються її представником, обумовлюють зміст і структурні компоненти професійної компетентності фахівця. Проте важливою в професійній компетентності є визначена науковцем усвідомлена роль соціальної значущості професії, яка в фахівця відбивається в позитивному ставленні до професійних функцій. Ця характеристика підлягає формуванню під час професійної підготовки фахівця, на що необхідно обов'язково звертати увагу.

Безперечно, компетентності відповідно до їхньої ролі в вирішенні різних проблем і з точки зору вимог до рівня підготовки випускників вищої школи є різними за рівнями й призначенням. Це зумовило звернення науковців до класифікації компетентностей з метою певного упорядкування відповідно до схожих ознак або характеристик. Орієнтацією стали здобутки представників європейської освітньої системи, якими на цьому шляху було вироблено еталонні рамки, розраховані на здобувача освіти і необхідні йому для навчання протягом усього життя.

Так, Європейські еталонні рамки (англ. European Reference Framework), на які орієнтується українська освітня галузь, визначають вісім основних компетентностей, якими має оволодіти особа в результаті отримання освіти:

1) спілкування рідною мовою (англ. Communicating in a mother tongue) – можливість виражати та пояснювати поняття, думки, почуття, факти та погляди як в усній, так і в письмовій формі (сприймання на слух, монологічне мовлення, читання та письмо), та відповідно і творчо взаємодіяти на мовному рівні у всіх соціальних та культурних контекстах;

під час навчання та професійної підготовки на роботі, вдома та під час дозвілля;

2) спілкування іноземними мовами (англ. Communicating in a foreign language), що у плані навичок загалом подібне до спілкування рідною мовою: воно ґрунтується на вмінні розуміти, виражати та пояснювати поняття, думки, почуття, факти та погляди як усною, так і в письмовою формою (сприймання на слух, монологічне мовлення, читання та письмо) у відповідних соціальних та культурних контекстах (під час навчання та професійної підготовки, на роботі, вдома та під час дозвілля) відповідно до бажань або потреб особи. Спілкування іноземною мовою також передбачає такі вміння, як посередництво та вміння порозумітися в міжкультурному середовищі. Рівень мовних умінь особи буде відрізнятися в межах чотирьох аспектів (сприймання на слух, монологічне мовлення, читання та письмо) та між різними мовами, і відповідно до соціального та культурного середовища, оточення, потреб та/або інтересів;

3) знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки (англ. Mathematical, scientific and technological competence): а) знання математики – це можливість розвивати та застосовувати математичне мислення для розв'язання ряду задач в повсякденних ситуаціях. При виробленні здібності до кількісного мислення сам процес та діяльність важливі так само, як і знання. Знання математики передбачає, у різних ступенях, здатність та готовність застосовувати математичний спосіб мислення, логічне та просторове мислення) та власне застосування (формули, моделі, конструкції, графіки та діаграми); б) знання у сфері науки означають здатність та готовність використовувати основи знань та методології для пояснення світу природи, щоб визначити проблеми та зробити висновок, заснований на доказах. Знання в галузі техніки розглядається як застосування цих знань та методології у відповідь на сприйняття бажань і потреб людини. Знання у

сфері науки та техніки передбачає розуміння змін, спричинених людською діяльністю та відповідальність кожного громадянина;

4) навички роботи з цифровими носіями (англ. Digital competence), які передбачають впевнене та критичне використання Технологій інформаційного суспільства (ТІС) для роботи, відпочинку та спілкування. Основні навички у ТІС: використання комп'ютерів для пошуку, оцінки, зберігання, поширення, представлення та обміну інформацією, та для спілкування і участі в роботі об'єднаних мереж через Інтернет;

5) навчання заради здобуття знань (англ. Learning to learn) – це здатність досягати результатів у наполегливому навчанні, організовувати власне навчання, зокрема через ефективне використання часу та інформації, індивідуально та в групах. Ця компетенція включає усвідомлення власних потреб у навчанні та налагодження процесу навчання, визначення доступних можливостей і вміння долати труднощі для успішного навчання. Ця компетенція передбачає як отримання, переробку та засвоєння нових знань та навичок, так і пошук та використання настанов. Навчання заради здобуття знань вимагає від особи, яка вчиться, використання попереднього досвіду навчання та життєвого досвіду для використання знань та навичок у різних середовищах: вдома, на роботі, під час здобування освіти та професійної підготовки. Мотивація та впевненість – ключові риси цієї компетенції;

6) соціальні та громадянські навички (англ. Social and civic competences), які включають вміння особистого, міжособистісного та міжкультурного характеру і стосується всіх форм поведінки, які застосовуються для ефективної та конструктивної участі особи у соціальному та трудовому житті, особливо, в суспільстві, яке стає дедалі різноманітнішим, та у вирішенні конфліктів, якщо це потрібно. Вміння громадського характеру допомагають в повній мірі бути учасником громадського життя, заснованого на знанні соціальних та політичних концепцій та структур, що зобов'язує брати активну участь у демократичному процесі;

7) ініціативність та практичність (англ. *Sense of initiative and entrepreneurship*), які передбачають вміння особи втілювати в життя ідеї. Це включає творчість, інноваційний підхід та ризикованість, так само як і вміння планувати та організовувати проекти для досягнення цілей. Це допомагає особам не тільки у домашньому повсякденні та у суспільстві, але й на робочому місці визначити середовище праці та використати наявні можливості, і є основою для конкретніших навичок та знань, необхідних для тих, хто ініціює чи підтримує соціальну та комерційну діяльність. Це також включає усвідомлення етичних цінностей та допомагає в ефективному управлінні;

8) обізнаність та самовираження у сфері культури (англ. *Cultural awareness and expression*) визначається як оцінка важливості творчого вираження ідей, досвіду та емоцій у всіх видах засобів масової інформації, включаючи музику, виконавчі різновиди мистецтва, літературу та образотворче мистецтво [457].

Як бачимо, окреслені компетентності виступають характеристиками сучасної людини – представника суспільства глобального рівня з його культурним надбанням, загальнокультурними цінностями відповідного історичного періоду розвитку людства, певної професійної галузі з її можливостями і пріоритетами.

Крім цього, з метою розроблення концептуальних засад компетентнісного підходу в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США і Канади було започатковано програму «Визначення та відбір ключових компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» зі скороченою назвою «DeSeCo». У цій програмі поняття компетентність визначається як здатність реагувати на складні вимоги шляхом використання і мобілізації психологічних ресурсів (зокрема, вміння і ставлення) у певному контексті [604]. Це пояснює динамічність змісту компетентності, що залежить від

потреб і можливостей суспільства, держави, галузі тощо, проте на перше місце ставить адаптаційні і мобілізаційні характеристики особистості.

На цьому шляху з'являються окремо визначені різними науковцями так звані «ключові компетентності». У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти визначено «ключову компетентність» як спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів. До ключових компетентностей належить: уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності [446]. З переліку можна зрозуміти, які здатності людини є суспільно значущими на даному етапі розвитку людства, що мають стати особистісними здобутками кожної конкретної людини завдяки її активної участі в їхньому формуванні під час освіти.

Д. Кур, на думку А. Корнілової [303], створив власну концепцію ключових компетентностей, що має назву «гейдельберзька модель», яка передбачає отримання трьох характеристик «продукту» як результату організації освітньої діяльності. Згідно з моделлю, висока якість продукту полягає в тому, що здобувачі освіти поряд із фахово-науковими компетентностями мають володіти й позафаховими особистісними ключовими компетентностями: якість продукту (сприяння розвитку навчальних компетентностей здобувачів від навчальної підготовки до переходу в професійне життя за допомогою інтегрованої тьюторської (навчально-виховної) програми ключових компетентностей і модулів на бакалаврських та магістерських курсах); якість процесу (розвиток компетентностей у викладачів шляхом дидактичного навчання й консультацій); якість структури (удосконалення навчальних планів завдяки

інтеграції тьюторських програм на бакалаврських та магістерських курсах) [303, с. 20]. Така модель відповідає усталеним уявленням про ключові моменти, які забезпечують досягнення якісного результату певної діяльності: окреслення чіткої стратегічної мети (продукт); створення умов (змісту, технологій), які сприяють досягненню мети (структура); оптимальна організація процесу досягнення мети (процес). Отже, якщо всі ці ключові моменти матимуть ознаки якості, то й результат має бути якісним.

Ключові компетентності необхідні всім людям без винятку для реалізації власного потенціалу і розвитку, розширення соціальних і трудових можливостей, активного прояву громадянської позиції. Такі компетентності розвиваються протягом усього життя в процесі навчання, починаючи з раннього дитинства завдяки формальній, неформальній та інформальній освіті. Усі ключові компетентності є однаково важливими, взаємопов'язаними і взаємозумовленими одна одною, а всі разом – сприяють успішній, продуктивній життєдіяльності людини в суспільстві. Компетентності можуть реалізовуватися в багатьох контекстах і в різних комбінаціях. Вони переплітаються та поєднуються, зумовлюючи розвиток одна одної: зусилля, докладені для розвитку однієї компетентності, одночасно сприяють розвитку іншої. Саме в цьому їхня особливість, роль і значення як ключових.

Отже, ключові компетентності – це змінний, багатофункціональний набір знань, умінь і ставлень, які потрібні всім індивідам для особистісної реалізації й розвитку, соціальної інтеграції та працевлаштування. Ключові компетентності є важливими для таких сфер життя, як:

- особистісна реалізація і розвиток протягом життя (культурний капітал);
- активне громадянство та інтеграція (соціальний капітал);
- зайнятість (людський капітал) [584].

Вітчизняні та зарубіжні автори пропонують різні системи ключових

компетентностей, намагаючись створити їхні класифікації. Так, Європейською організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD) виокремлено три категорії ключових компетентностей:

1. Автономна дія: здатність захищати та піклуватись про відповідальність, права, інтереси та потреби інших; здатність складати та здійснювати плани й власні проекти; здатність діяти в широкому контексті.

2. Інтерактивне використання засобів: здатність інтерактивно використовувати мову, символіку та тексти, знання й інформаційну грамотність, нові інформаційні технології.

3. Уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах: здатність успішно взаємодіяти з іншими, співпрацювати, залагоджувати конфлікти [413, с. 33].

Природно, що варіантів компетентностей як освітніх результатів можна спрогнозувати безліч, до чого й вдаються науковці, намагаючись охопити всі ті знатності, якими має володіти сучасна людина. Так, Дж. Равен побудував модель компетентностей із 143 елементів, що робить її застосування проблематичним [452]. Тому запровадження поняття «ключові компетентності» вважається цілком слушним, адже воно є спробою охопити найузагальненіші складники – своєрідні «суперкомпетентності», обмежуючи зайву деталізацію.

Отже, ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості підготовки здобувачів освіти, пов'язані з їхньою здатністю до цільового осмислення застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлень щодо певного міждисциплінарного кола проблем. Вони відбивають предметно-діяльнісний складник вищої освіти і покликані забезпечити комплексне досягнення її цілей. Варто відзначити, що саме ключові компетентності створюють підґрунтя для оволодіння й реалізації компетентностей інших рівнів і пов'язані, як правило, з діями розумового характеру, котрі приймають участь і забезпечують когнітивні процеси

особистості. Зважаючи на це, можна припустити, що не кожна людина відповідно до власних розумових здібностей є здатною до оволодіння певними видами професійної діяльності залежно від її рівня. Зокрема, здатність до опанування компетентностями професійно-технічної, інженерно-технічної або інженерно-наукової діяльності має певні обмеження стосовно окремо взятої особистості відповідно до її розумових здібностей, з якими науковці пов'язують ключові компетентності. Проте, думки дослідників з цього приводу іноді не співпадають і розходяться відповідно до обраних різних критеріїв для визначення й класифікації ключових компетентностей фахівця.

Ураховуючи існування різних підходів до виділення ключових компетентностей, слід зауважити, що науковцями, котрі досліджують цю проблему, найчастіше беруться за основу призначення або сфери виявлення компетентностей. Так, науковці (В. Байденко, Н. Селезньова) виділяють п'ять груп ключових компетентностей, якими здобувач вищої освіти має оволодіти в процесі професійної підготовки, а саме:

- політичні та соціальні компетентності, що зумовлюють здатність особистості брати активну участь у процесі спільного прийняття рішень, у громадському житті, функціонуванні демократичних інститутів;
- компетентності, що визначають підготовленість людини до життя в умовах полікультурного суспільства, здатність підтримувати і поширювати клімат толерантності, поваги до людей інших культур, мов і релігій;
- компетентності, котрі визначають комунікативні вміння усного і письмового спілкування, в тому числі й іноземними мовами, та забезпечують інтеграцію людини в суспільство й систему нових суспільних відносин;
- компетентності, зумовлені появою інформаційного суспільства й пов'язані з володінням новими технологіями, вміннями їх застосування, здатністю аналізувати й добирати різну інформацію, обсяги якої постійно зростають;

– компетентності, що вможливають реалізацію здатності й бажання безперервного здобуття освіти (освіта протягом життя) і є основною підтримкою професійної конкурентоспроможності, адаптаційного потенціалу людини до постійних змін у суспільстві [406, с. 23-24].

Як бачимо з наведеної класифікації, ключові компетентності мають загальносуспільне призначення і є обов'язковими для будь-якої особистості з вищою освітою як представника елітарної частини суспільства. Вони виступають характеристиками освіченої людини, громадянина держави, члена суспільства. Без них, насправді, втрачає сенс здобуття інших, спеціальних компетентностей, ураховуючи загально визнане соціальне призначення професій відповідно до суспільного розподілу праці. Саме такі групи компетентностей забезпечують один з важливих напрямів реалізації подвійної мети професійної підготовки майбутнього фахівця: формування особистості як представника людства в глобальному сенсі, особливо в період інформаційної доби з усіма її позитивними і негативними можливостями і громадянина – як представника суспільства на державному рівні, а також – працівника – як створювача духовних і моральних цінностей в певній галузі виробництва.

Отже, якщо ключові компетентності є загальними для всіх і не залежать від тієї діяльності, якою професійно займається певна особистість, то в професійній компетентності виявляються саме ті здатності фахівця, наявність яких зумовлена покладеними на нього професійними функціями. Не можна заперечувати зв'язок між ключовими компетентностями і професійними, оскільки й професійна діяльність не є феноменом, відірваним від життєдіяльності. Певним чином, саме здібності, а також здатності людини, успадковані або набути в процесі життєдіяльності під час виховання, освіти, взаємодії, спілкування, зумовлюють в подальшому її спроможність виконувати певні професійні функції. У зв'язку з цим, сьогодні актуальною залишається проблема профінформування,

профорієнтації майбутніх фахівців, виявлення схильностей до певного роду професійної діяльності, принаймні в межах визначених систем «людина-людина», «людина-техніка», «людина-мистецтво», «людина-природа» або за іншими критеріями розподілу сфер діяльності.

Визнаючи освіту та її засоби основним шляхом формування компетентностей, А. Хуторський дає тлумачення «освітньої компетентності» як сукупності змістовних орієнтацій, знань, умінь, навичок та досвіду особистості по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для виконання нею соціально значущої продуктивної діяльності [543]. А система компетентностей в освіті, що має ієрархічну структуру, містить за рівнями такі компетентності: *ключові* (міжпредметні та надпредметні) – здатності людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи актуальні індивідуальні та соціальні проблеми; *загальногалузеві* – ті, що формуються особистістю впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі, які відбиваються в розумінні «способу існування» відповідної галузі, тобто того місця, яке ця галузь займає в суспільстві, а також уміння застосовувати їх на практиці в рамках культурно доцільної діяльності для розв'язання індивідуальних та соціальних проблем; *предметні* – складники загальногалузевих, які стосуються конкретного предмета [55, с. 197-198]. Отже, науковець конкретизує компетентності, значущі для виконання певних дій, зокрема й у професійній діяльності, відповідно до предметних галузей. Адже саме такі галузі знань як систематизовані сфери певних наук дозволяють зрозуміти й визначити ті, котрі забезпечують необхідні для певної професійної діяльності компетентності і сформованість яких варто забезпечувати під час організації професійної підготовки майбутнього фахівця.

Дослідники вказують на особливе місце для визначення змісту освіти, що належить саме ключовим компетентностям, яким притаманні спільні

ознаки: багатофункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, потреба у значному інтелектуальному розвитку (абстрактне і критичне мислення, рефлексія і самооцінка, інтелект тощо). Це зумовлює ретельне ставлення до наведення переліку таких компетентностей, адже кожна з них має «проектуватися» на загальногалузові компетентності, які, в свою чергу, мають «проектуватися» на предметні компетентності [436]. Так, Міжнародною комісією Ради Європи визначено й схарактеризовано такі групи ключових компетентностей: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку й самоосвіти, продуктивної творчої діяльності. І. Зимня, ґрунтуючись на фундаментальному психологічному положенні про людину як суб'єкта спілкування, пізнання та праці, обмежується виділенням трьох груп ключових компетентностей: компетентності щодо себе (збереження здоров'я, ціннісно-смилова орієнтація у світі, розширення знань); компетентності, пов'язані зі взаємодією людини з іншими (вирішення конфліктів, співробітництво, толерантність, спілкування); компетентності діяльності, що виявляються в усіх її типах і формах (постановка та вирішення пізнавальних задач, нестандартні рішення, засоби діяльності) [237].

У будь-якій сфері життєдіяльності й професійної діяльності зокрема провідну роль займає процес взаємодії між людьми. Людина як соціальна істота має потребу в підтримці взаємостосунків з оточенням, які реалізуються за допомогою комунікації, спілкування. На сучасному етапі розвитку суспільства людина, котра володіє не тільки професійними навичками, але й вміє налагоджувати контакти, взаємодіяти з іншими, володіє мистецтвом слова й культурою комунікативної поведінки, є затребуваною в усіх галузях суспільного життя. Опосередковано або безпосередньо комунікативність представника будь-якої галузі є присутньою під час виконання професійних функцій.

Науковцями доведено, що здатність до комунікації виступає провідною

перевагою людини для реалізації всіх соціальних потреб і здатностей. Через це в професійній діяльності фахівця будь-якої галузі комунікативна компетентність є обов'язковою і значущою. Безумовно, в тих сферах, де реалізація професійних функцій здійснюється під час комунікації і завдяки їй, комунікативна компетентність посідає провідне місце. Так, серед компетентностей здобувачів гуманітарної освіти комунікативна компетентність займає центральне місце, оскільки виступає метою, змістом і засобом здобування всіх інших професійних компетентностей. Для здобувачів технічної освіти така компетентність втрачає сенс мети, проте залишається одним із засобів формування професійно значущих компетентностей, а також їхньої реалізації під час виконання окремих інженерних функцій. До підготовки до виконання таких функцій майбутнім фахівцем – інженером – докладає зусиль створена державою система закладів вищої інженерно-технічної освіти.

Визначенню ролі комунікативної компетентності в професійній діяльності представників інженерно-технічних спеціальностей приділено значну увагу в дослідженнях сучасних вітчизняних науковців [23; 73; 289; 309; 345; 428 та ін.].

Комунікативна компетентність здобувачів вищої технічної освіти – це інтегративне особистісне утворення, що забезпечує міжособистісну і міжкультурну взаємодію суб'єктів специфічної виробничої сфери, засноване на сукупності професійно значущих системних наукових знань, практичних умінь і навичок, досвіду, ціннісних відносин і мотивів, здатності і готовності до здійснення професійно орієнтованого спілкування. Зміст даної компетентності майбутніх інженерів визначається специфічними характеристиками професійного поля і відображає комунікативні потреби працівників при вирішенні завдань проектно-конструкторської, виробничо-технологічної, науково-дослідної, організаційно-управлінської та експлуатаційної діяльності [430].

З урахуванням видів професійної діяльності інженера, що реалізуються за допомогою спілкування, в дослідженні Ю. Плужникової визначено специфічні особливості даної комунікативної сфери. Це регулярна робота з текстовою інформацією, науковою та довідковою літературою, формалізація спілкування, участь у діалогічних і полілогічних ситуаціях спілкування рідною або іноземною мовою, обмін інформацією з іншими членами колективу (безпосередній і опосередкований будь-яким засобом зв'язок), постійна необхідність у трансформації невербального матеріалу в словесний і навпаки. Аналіз комунікативних потреб працівників даної галузі і рівень очікуваного результату дозволив дослідниці встановити, що комунікативна компетентність інженера повинна виявлятися в досягненні спільності позицій з колегами при вирішенні завдань проектно-конструкторської, виробничо-технологічної, науково-дослідної, організаційно-управлінської та експлуатаційної діяльності на основі інформаційного обміну засобами рідної або іноземної мови, вироблення стратегії комунікативної взаємодії, урахування культурних відмінностей, шанобливого і толерантного ставлення до партнерів зі спілкування, установки на подолання можливих комунікативних труднощів у процесі професійного контакту [430, с. 9].

На сучасному етапі розвитку суспільства, освітньої галузі все частіше йдеться про розвиток такого особистісного феномену як «мовна особистість здобувача освіти», основні елементи якої на певному рівні її структури вибудовуються в систему, відбиваючи картину світу. Мовна особистість – універсальна категорія, що характеризується наявністю й достатнім рівнем розвитку таких якостей особистості індивіда як творчість, самостійність, здатність взаємодіяти та досягати взаєморозуміння з партнерами спілкування, залучатися до сучасних світових процесів розвитку цивілізації, вдосконалення людського суспільства. Повністю погоджуємося з Л. Паламар, яка визначає, що «мовна особистість – це унікальне явище, яке вміщує інтелектуальні якості, моральні якості, мистецтво спілкування з

іншими людьми, природні здібності до вивчення мови тощо» [421, с. 10]. Така особистість характеризується високим рівнем володіння і використання мови як людського феномену відповідно до його незаперечного суспільного значення. Мова як здобуток, специфічна особливість історично вважається перевагою людини над усіма іншими представниками живого світу, розширюючи можливості для існування і життєдіяльності, створення матеріальних і культурних благ.

Варто відзначити, що суспільство б'є на спалах у зв'язку з поступовою руйнацією цінності спілкування і комунікації в представників майбутнього, підростаючого покоління. Молоді люди віддають перевагу усамітненню, обмеженню взаємодії з іншими, будуючи для себе віртуальний світ життєдіяльності, в якому комунікації відводиться незначне місце. Сучасні засоби отримання інформації разом з розширенням можливостей для підвищення рівня і ефективності існування, через відсутність зокрема й культури їхнього використання, спричинили загрозу для живого спілкування й використання комунікативної компетентності. Таке положення активізує необхідність проведення спеціальної виховної роботи з дітьми і молоддю, спрямованої на поновлення, затвердження в системі ціннісних орієнтацій особистості потреби і спрямованості на формування комунікативної компетентності. Культивування цінності «мовної особистості», для якої відкритими є здатності розширення сфер і напрямів взаємодії, досягнення взаєморозуміння з іншими представниками людської цивілізації завдяки можливостям використання засобів комунікативної діяльності, має стати пріоритетом виховання людини на глобальному і державному рівнях прогресивних країн.

Здатність фахівця до комунікації в повсякденному житті й у професійній галузі зокрема визначається як її спроможність до ефективного налагодження зв'язків з іншими заради розвитку галузі і власної реалізації. У зв'язку з цим, розвиток фахівця як мовної особистості є потребою

суспільства в цілому, професійної галузі, що потребує додаткової уваги в плані організації його професійної підготовки. За такого підходу формування мовної особистості здобувача вищої освіти виступає не самоціллю, а основою для формування інших професійно важливих компетентностей. Мовна компетентність, що визначається як обов'язкова, *ключова*, компетентність майбутнього фахівця, потребує уваги в процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти. Вона має міждисциплінарний характер і виступає підґрунтям і одним із провідних засобів формування професійних (загальногалузових і предметних) компетентностей.

З приводу зв'язку між ключовими і професійними компетентностями слід відзначити виділення поміж ключових здатності вести діяльність в іншомовному середовищі, що є на сьогодні потребою часу. Так, володіння іноземною (іншою, що не є рідною) мовою набуло життєвої необхідності. Незнання іноземної мови, а також невміння нею користуватися є важливою причиною відставання як у науці й техніці, так і сповільненої інтеграції України в всесвітню соціально-економічну систему. Слід відзначити, що, починаючи з 1985 року, коли держава почала активно проводити політику стосовно світового співтовариства, підвищений інтерес до іноземних мов став однією з характерних рис громадського життя, а «статус іноземної мови як засобу спілкування стимулює могутній рух суспільства назустріч новим формам і моделям оволодіння нею» [156, с. 37]. Останні десятиліття процеси, що відбуваються в світовій економіці, промисловості, науці, неодмінно ведуть до міжнародної інтеграції, внаслідок чого зростає попит суспільства на фахівців зі знанням іноземної мови і володіння нею на рівні компетентності. Вимога вільного користування іноземною мовою для фахівців різних галузей стає загальноприйнятною.

Проте, таке позитивне й заохочувальне ставлення до іноземної мови не завжди було визначеним в державній політиці нашої країни. Якщо зробити історичний експурс, на підставі аналізу наукових джерел дослідників

процесу становлення й розвитку ставлення до процесу вивчення іноземної мови в країні за різних часів її історичного існування [110] можна виділити три основних етапи, на кожному з яких простежується певна специфіка відношення до іноземної мови, зумовлена історичними подіями, ідеологічними концепціями і ставленням державовладців.

Такий поділ відповідає й виділенню А. Щукіним періодам – дореволюційного (до 1917 р.) і післяреволюційного (після 1917 р.), які, в свою чергу, поділяються на більш короткі часові етапи, а також виділення сучасного періоду, який має власні специфічні особливості. На думку науковця, дореволюційний період охоплює значний відрізок історії – від хрещення Русі (X ст.) до Жовтневої революції (1917 р.), проте в його межах можна виділити два етапи. Характеризуючи перший етап (X–XVII ст.), А. Щукін відзначає, що основною сферою застосування іноземних мов слугувала релігія і переклад священних книг, а центрами вивчення мов, переважно грецької, були монастирі.

Другий етап (XVIII ст. – 1917 р.), на думку автора, починається з реформ Петра I, коли на державному рівні приділяється увага розвитку освіти. Як бачимо, вже на тому етапі історичного розвитку суспільства освіта тісно пов'язувалася з вивченням іноземних мов. Саме вони дозволяли освіченій людині долучитися до світових здобутків культури і науки. Аналізуючи даний етап, А. Щукін констатує, що в країні впродовж XVIII–XIX століть вивчення іноземної мови, в першу чергу, французької, вважалося необхідним для освіченої людини. Відповідно рівень іншомовної мовленнєвої культури, особливо в представників дворянства, був надзвичайно високим [567, с. 321]. Як відмінні риси даного етапу, дослідник визначає: загальноосвітнє значення іноземної мови, знання якої розкриває додаткові можливості для освіти й розвитку особистості; визнання принципу свідомості як одного з провідних принципів навчання; порівняльний підхід до вивчення іноземних мов.

На цьому етапі дослідниця О. Левченко [332] радить звернути увагу на праці К. Ушинського, присвячені викладанню рідної і іноземних мов. Великий педагог відзначає, що «...знання іноземних європейських мов і особливо сучасних може дати ... людині можливість повного, самостійного і не однобічного розвитку, а без цього прямий і широкий шлях науки буде для неї завжди закритим. Уривчастість, неясність, неповнота, однобічність, бездоказовість відомостей і понять завжди тяжітиме над найрозумнішою людиною, якщо вона не володіє ключем до багатств західної науки і літератури» [528, с. 119]. З цього бачимо, що К. Ушинський надавав великого значення іншомовній освіті і вважав за необхідне розширити спектр тих іноземних мов, що вивчалися в навчальних закладах, додавши до традиційних французької та німецької ще й англійську мову.

Отже, в дореволюційний час на території Російської імперії, до якої належала територія частини сучасної України, вивченню мов приділялася велика увага. Так, у кінці XIX століття в звичайній гімназії в тиждень було передбачено 42 уроки латини, 33 уроки грецької, 19 уроків французької та стільки ж німецької (113 занять з іноземних мов на тиждень у цілому). Російській мові, як це не дивно, приділялося набагато менше уваги.

Післяреволюційний період (після 1917 р.) можна поділити на п'ять підетапів, зважаючи на різкі зміни в політиці тих часів і ідеологічні події, що розгорталися. Так, перший підетап радянського періоду (з 1917 до 1924 р.) характеризується боротьбою за збереження іноземної мови як загальнообов'язкової дисципліни Єдиної трудової школи новоствореної держави. Варто відзначити намагання тих, хто отримали владу й при цьому не були надто освіченими людьми, відкинути все те, що існувало в дореволюційній державі, оголосити його буржуазним (синонімічно – негативним). Проте, були й ті, хто розумів значення освіти, а отже й перспективну важливість знання іноземної мови для побудови нової держави. Боротьба між суперечливими оцінками тих, від кого залежав

розвиток держави, не завжди закінчувалася на користь збереження іноземної мови в планах освітніх закладів.

У першому документі радянської влади, який визначив долі освіти і школи, «Основні принципи Єдиної трудової школи», вказувалося на необхідність включення іноземних мов в навчальний план закладу освіти. Однак в подальшому низка факторів спричинила зниження значення в освіті іноземних мов. Основна ідея про «уявну загальноосвітню цінність вивчення іноземних мов» набуває низку підстав: заняття іноземною мовою не розвивають мислення учня, а лише завантажують його пам'ять іншомовними словами і формами; вони не сприяють оволодінню рідною мовою, не долучають учнів до класичної художньої літератури; загалом, іноземні мови є пережитками дворянсько-буржуазного суспільства, яких слід позбавлятися радянській людині. Як наслідок – вивчення іноземних мов згортається, а в освітніх закладах робляться спроби ввести замість іноземних мов вивчення штучної мови есперанто. У цих важких для іноземних мов умовах виступила Н. Крупська, яка відстояла їхнє положення в навчальному плані Єдиної трудової школи, показавши, що практичне значення вивчення іноземних мов зростатиме в міру розширення контактів з іншими країнами. Вона по-новому розкрила загальноосвітню цінність вивчення іноземних мов. Якщо раніше цю цінність бачили в гімнастиці розуму і в ознайомленні з художньою літературою, то Н. Крупська показала, що ця цінність полягає в ознайомленні учнів з життям і економікою країни, що вивчається і, що особливо важливо, в усвідомленні її законів в порівнянні з рідною мовою і створенні на цій основі бази для вивчення іншої мови. У своїй доповіді вона відзначає: «Вловити закони утворення слів і конструкцій фраз тієї чи іншої мови, встановити те спільне, що є в цих законах, і те, що відрізняє закони однієї мови від законів іншої, зрозуміти їхнє походження – все це велика і важлива робота, виконавши яку учні отримають серйозну базу для вивчення будь-якої мови» [313]. Отже, незважаючи на сучасне переосмислення ролі і

критику багатьох керівників освіти радянської влади тих часів, несправедливим є зниження ролі Н. Крупської, яка стала на захист іноземних мов у навчанні майбутнього покоління. Її позицію варто вважати визначальною для подальшого розвитку ставлення з боку державних діячів до іноземної мови за радянських часів.

Другий підетап (з 1924 до 1931 р.) починається з прийняття постанови науково-педагогічної секції ДУСа Наркомпроса РРФСР про впровадження іноземної мови в заклади освіти як повноправного навчального предмета. Курс був узятий на рецептивні цілі (навчання читанню), оскільки молода Радянська Республіка не мала широких міжнародних контактів. У другій половині 20-х років становище іноземної мови зміцнюється. Створюючи власну промисловість, у держави виникає потреба запозичення нового, цінного, що було в науці і техніці зарубіжних країн, а це вимагало від науково-технічних кадрів знання іноземних мов. Після звернення в 1927 році Наркомпросів РРФСР і УРСР, Академії наук СРСР і ЦК ВЛКСМ до молоді з закликом вивчати іноземні мови в країні розгорнулася кампанія «Іноземні мови в маси». У 1929 році ЦК ВКП(б) приймає рішення «Про вивчення іноземних мов партактивом». Оволодіння іноземними мовами стає соціально важливим завданням. Органами народної освіти здійснюються різноманітні заходи, які зміцнюють становище цього предмета в закладах освіти і на різного роду курсах. Почався небачений за масштабами «природний експеримент» з навчання іноземним мовам різних контингентів людей (різних за віком, характером загальноосвітньої підготовки тощо) з різноманітними цілями навчання і за різних умов.

Третій підетап (1931-1947 рр.) починається з Постанов ЦК ВКП(б) про школу 1931-32 рр. Вони не тільки поклали край педагогічному прожекетерству і пошуку універсального методу, що спотворювало процес навчання іноземних мов, але і підвищили їхнє значення. Завданням закладів середньої освіти проголошується обов'язкове забезпечення знання однієї

іноземної мови кожним випускником. Після цих постанов почалася організаторська робота органів народної освіти, спрямована на зміцнення положення іноземної мови в освіті: збільшується кількість годин на вивчення мови (за навчальним планом 1934 року вона досягла 1000 годин), впорядковується і розширюється підготовка вчителів. У 1940 році Рада Народних Комісарів СРСР приймає спеціальну постанову, згідно з якою різко збільшується кількість закладів вищої освіти, які готують учителів іноземних мов. У планах на 1942-43 навчальний рік передбачалося введення навчання іноземним мовам в усіх школах країни; а як експеримент – введення даного предмета в III-IV класах. Однак ці заходи були зірвані війною, що розпочалася.

Четвертий підетап (з 1947 до 1961 р.) починається з прийняття Постанови Ради Міністрів СРСР «Про поліпшення вивчення іноземних мов», яке намітило широке коло заходів: розширення мережі ЗВО, які готують учителів іноземних мов, відкриття шкіл з викладанням окремих предметів іноземною мовою, збільшення випуску підручників і навчальних посібників. У цей період «холодної війни» як мета навчання висувається переважно розвиток умінь і навичок читання при збереженні певного об'єму репродуктивних навичок. Посилення уваги до засвоєння граматики після дискусії з питань мовознавства на початку 50-х років призвело до повної відмови від навчання усного мовлення та заміні цього завдання «конструюванням питань і відповідей» (програма 1954 р.). У другій половині 50-х років виключно рецептивна мета навчання іноземних мов зумовила суперечність з потребами суспільства, яке в зв'язку з дедалі ширшими контактами з іншими країнами вимагало осіб, що володіли усною мовою. Все це призвело до незадоволеності суспільства результатами навчання в школі і ЗВО, викликало серйозну критику процесу навчання іноземним мовам і численні пропозиції спільноти діячів освіти щодо його поліпшення.

Отже, як висновок, можна зазначити, що після Жовтневої революції

вивчення іноземних мов у країні стає неактуальним. Незважаючи на спроби посилити значення вивчення іноземної мови (постанови, кампанія «Іноземні мови – в маси», заклики представників педагогічної думки тощо) в закладах освіти вивчення іноземних мов у цілому (за винятком окремих коротких періодів) залишалося мінімальним – 2-3 години на тиждень. У листопаді 1940 року в середніх школах Радянського Союзу було запроваджено обов'язкове викладання іноземних мов. У більшості навчальних закладів почали вивчати німецьку, яка користувалася популярністю. Така ситуація зберігалася до 60-х років XX століття, коли англійська мова починає витісняти німецьку, що зумовлено й історичними подіями тих часів.

П'ятий підетап (з 1961 до 80-х рр. XX століття) починається з прийняття 27 травня 1961 року Радою міністрів СРСР постанови № 468 «Про поліпшення вивчення іноземних мов» [408]. У документі було акцентовано увагу на існуючій проблемі з вивченням іноземних мов і констатовано: в переважній більшості особи, які закінчують загальноосвітні середні школи, середні спеціальні та заклади вищої освіти, іноземною мовою володіють слабо; незначний запас слів і формальне знання граматики не дозволяють їм перекладати іноземний текст без словника; особливо бракує навичок розмовної мови; серйозні недоліки є в підготовці викладачів іноземної мови. Проте у зв'язку з розширенням Радянським Союзом міжнародних зв'язків знання мов стає особливо важливим – і для високопрофесійних фахівців, і для простих робітників. З цього моменту по всій країні починають відкриватися спеціальні школи, в університетах змінюються навчальні плани, а уроки іноземних мов запроваджуються майже з дитячого садка. Варто відзначити, що ці заходи виявилися лише частково ефективними, що пояснюється, в першу чергу, низьким рівнем володіння іноземною мовою викладачами, позбавленими можливості практикуватися в мовному середовищі, спілкуватися з носіями мови. Безумовно, навчити мови може лише той, хто сам володіє нею на рівні рідної

мови, проте радянські реалії, незважаючи на нібито проголошену зацікавленість, насправді не створювали для цього жодних умов. Історичний період «відлиги» в Радянському Союзі виявився не настільки вже й готовим відкрити радянській людині «принади» справжнього закордонного життя носіїв іноземної мови.

Незважаючи на ключову перешкоду, з метою подолання визначених проблем було ухвалено: встановити, як правило, для закладів вищої освіти (крім вишів і факультетів іноземних мов) обсяг аудиторних занять з іноземної мови не менше 240 годин і, крім того, організовувати для здобувачів за умови їхнього бажання факультативне вивчення іноземних мов. А, як шлях подолання проблеми, сформувався канон «зубріння»: навчати іноземній мові так, ніби це точна наука. Імовірність того, що радянській людині хоч раз в житті доведеться поспілкуватися з іноземцем, була майже відсутньою, тому навчити говорінню, тобто дієвому використанню іноземної мови в процесі спілкування як основній меті вивчення мови, в реальності не ставилося. Проте керувалися наказом партії, яка промовила «Треба!». Відповідно всі учні звичайних шкіл роками зубрили модальні дієслова, утворення часів і функції дієприкметників, щоб після випускного вказувати в усіх анкетах: «Іноземними мовами не володію». Це до того ж було своєрідною гарантією, що радянська людина не втече за кордон і не видасть ворогам військові таємниці.

Як бачимо, в період радянських часів і панування комуністичної ідеології інтерес до вивчення іноземної мови окремої особистості сприймався як певна ідеологічна загроза. Незважаючи на те, що іноземна мова входила до обов'язкового переліку навчальних дисциплін, більшість радянських учнів не засвоювала навіть елементарного рівня. Незацікавленість держави в опануванні громадянами іноземної мови пояснюється існуванням «залізної завіси», котра перешкоджала проникненню об'єктивної інформації про розвиток держав, які обрали

інший, не соціалістичний, шлях розвитку. Сучасні дослідники процесу навчання іноземних мов радянських громадян наводять причини низького рівня володіння іноземними мовами [332].

Коротко описана практика залучення до мови і культури країн мови, що вивчалася, свідчить про її фрагментарність, зумовлену непереборною відсутністю мовного середовища і побутової мотивації, що спонукає успішно спілкуватися з іншомовними людьми в різноманітних повсякденних ситуаціях. Вивчаючи іноземні мови, радянські люди одночасно повинні були ізолюватися від «згубного буржуазного впливу», щоб у них не розвинулося «підлабузництво перед Заходом» [164, с. 446]. Отже, іноземна мова відривалася від реалій того світу, в якому нею розмовляли, щоб ці реалії не стали джерелом спокуси для радянської людини. В результаті в тих, хто вивчав іноземну мову, формувалося ставлення до неї як до системи граматичних конструкцій, які наповнюються різним лексичним змістом, що, разом з отриманими первинними навичками говоріння іноземною мовою, покликане було спростити подальше освоєння розмовної мови. Відсутність мотивації до опанування того непростого матеріалу, який ніколи не використовується в реальному житті, спричиняла нейтральне або негативне ставлення до самого процесу опанування іноземної мови за радянських часів.

Сучасний етап (з 1991 року до сьогодні) пов'язаний з утворенням в розвитку незалежної держави України. На початку 90-х років минулого століття «було прийнято ряд основоположних документів, які б мали підняти існуючу систему освіти на якісно новий рівень, а також сприяли оновленню змісту навчання іноземної мови, як однієї з її складових» [422, с. 100]. Сучасний етап характеризується як період глобалізації і інтернаціоналізації. Глобалізація охоплює практично всі сфери життєдіяльності людей на земній кулі, і, відповідно, її прояви в кожній з цих сфер повинні вивчатися усіма науковими напрямками, які спеціалізуються у відповідній сфері людського життя і діяльності. «Глобалізація є багатовимірний, об'єктивний процес

становлення глобальної спільності людей в масштабі всього людства в єдності з природною сферою планети Земля, заміщення локальних, ізольованих форм і норм життєдіяльності людей загальносвітовими, формування однаковості, взаємодії і взаємозумовленості різних сторін життя окремих континентів, країн, народів і людей в рамках єдиного світу, в умовах поширення особистої свободи, а також відкритості та усунення бар'єрів на шляху до встановлення матеріальних, інтелектуальних, духовних, етичних, естетичних та інших форм спілкування між людьми» [25, с.24].

Як наслідок, під впливом глобалізаційних процесів зростає кількість моделей соціальної поведінки. Так, однією з умов соціальної мобільності й успішної адаптації в соціальному просторі стає володіння іноземними мовами. Розвиток міжнародних контактів, можливість оволодіння новими зарубіжними технологіями в тісному контакті з іноземними фахівцями спричинили інтенсифікацію професійної діяльності.

Останнім часом виникла велика суспільна потреба в оволодінні іноземними мовами дорослим контингентом, що спричинило відкриття курсів мови для спеціальних цілей, розробку й використання сучасних методик і технічних засобів, пошук нових технологій забезпечення володіння людиною іноземною мовою на належному рівні. Інтернаціоналізація суспільного життя, його глобалізація зумовлюють необхідність оволодіння і використання іноземної мови кожною особистістю. Вона стає дієвим чинником соціально-економічного, науково-технічного й загальнокультурного прогресу суспільства, що підвищує статус іноземної мови як галузі освіти. Такий загальний інтерес є природнім явищем, ураховуючи можливості спілкування з носіями інших мов, розширення контактів, подорожування й працевлаштування українських громадян в інших державах (соціальна мобільність). Проте провідне значення знання і використання іноземної мови мають для розширення можливостей фахівців різних галузей для міжнародної професійної

співпраці, розширення міжнародної ділової й професійної взаємодії в галузі техніки, економіки, охороні навколишнього середовища тощо (професійна мобільність).

Для забезпечення такої мети позитивним моментом є те, що організуються й проводяться спеціальні конференції, де обговорюються проблеми лінгводидактики мови для бізнесу, педагогіки, юриспруденції, медицини тощо не лише на державному рівні, але й на міжнародному. Визнання необхідності вирішення багатьох проблем на глобальному рівні зумовили нагальну потребу в обміні й спільному обговоренні інформації представниками різних професійних груп, що може бути ефективно реалізованим лише за умови використання загальних комунікативних засобів, серед яких провідною виступає іноземна мова як мова міжнаціонального спілкування.

У сьогоденні володіння іноземними мовами сприймається не як розкіш, як це було колись, а скоріше як життєва необхідність. Вивчення іноземної мови в сучасному світі є одним з найважливіших складників життєдіяльності сучасної успішної людини. Володіння іноземною мовою, що є таким необхідним для ефективної взаємодії в науці і політиці, культурі і мистецтві, економіці й інших сферах життя, стає однією з умов формування й професійної компетентності.

Отже, оволодіння іноземною мовою під час професійної підготовки розглядається як засіб професійного зростання і підвищення творчої активності майбутніх фахівців, підвищення рівня загальної культури представників певної галузі, є необхідним компонентом професійної освіти. Принципово нові підходи та вимоги до використання іноземної мови в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця пояснюються корінними змінами в системі освіти в цілому і в вищій професійній освіті зокрема. Суспільство висуває нове соціальне замовлення: сучасності потрібні фахівці, які володіють іноземною мовою на достатньому рівні,

здатні її використовувати для підвищення якості власної професійної діяльності. Крім того, змінилися власні інтереси й вимоги здобувачів освіти немовних спеціальностей – вони відчують необхідність в отриманні практичних знань з іноземної мови, її використання в практичній професійній діяльності. Невипадково під час вибору додаткової освіти серед пропонованих дисциплін за вибором більшість студентів віддають перевагу курсам з опанування або використання іноземної мови поряд з професійними знаннями. А в державній освітній політиці чітко простежується поступове зростання вимог до здобувачів у плані володіння ними саме іноземною мовою (сертифікат з іноземної мови в зовнішньому незалежному оцінюванні (ЗНО) є обов'язковим в більшості вимог до абітурієнтів щодо вступу до закладів вищої освіти; упроваджено складання іспиту з іноземної мови на більшість спеціальностей під час вступу до магістратури).

Таким чином, можна констатувати, що на сучасному етапі значно змінилась мета мовної освіти. Зараз вона сприймається не просто як досягнення майстерності в одній, чи навіть кількох мовах, що передбачає володіння певними уміннями та навичками, а необхідністю стає володіння усіма лінгвістичними здібностями для досягнення певної мети і цілей. На сучасному етапі входження України в Європейський освітній простір іншомовна освіта є елементом культурної взаємодії, сприяє формуванню інтересів до іншої ментальності, підвищення мотивації, та розширення сфери співпраці [315, с. 20].

Оволодіння іноземною мовою в закладі вищої освіти виконує практично всі функції загальноосвітньої та соціокультурної підготовки здобувачів, що має велике виховне значення. Цей процес сприяє також розвитку пізнавальних і творчих функцій психіки. Розвиваються дуже важливі для майбутнього фахівця інтелектуальні функції аналізу та синтезу, узагальнення, абстрактне мислення [88]. Не викликає сумніву твердження науковців про те, що іноземна мова є «загальновизнаним засобом

міжкультурної комунікації, ефективним важелем розвитку освітнього і культурного потенціалу, інтелектуальних здібностей сучасної людини» [88, с. 213-214].

Отже, на сучасному етапі компетентність як здатність володіння і використання іноземної мови визнана однією з провідних для фахівця будь-якої галузі і найчастіше визначається як іншомовна компетентність. Поняття «іншомовний» має значення, коли йдеться про «іншу» або так би мовити «нерідну» для носія мову. Під іноземною мовою розуміється мова, «яка вивчається поза умовами її природного існування, тобто в навчальному процесі, й яка не вживається поряд з першою в повсякденній комунікації» [574, с.31]. Таким чином, іноземна мова, на відміну від рідної мови, засвоюється людиною поза соціальним оточенням, в якому ця мова є природним засобом спілкування. Іноземною для особистості є така мова, яка не використовується нею для мислення, для виявлення емоцій і відчуттів у неконтрольованих свідомістю станах, що є ознаками рідної для людини мови.

Зважаючи на те, що мова як система мовних засобів, необхідних для спілкування та передачі досвіду від покоління поколінню, має властивість соціального та культурного призначення, іноземна мова розширює можливості людини, яка нею володіє, для соціального і культурного розвитку. Така закономірність визнається не тільки для окремо взятої людини, а для відповідного соціуму. Підтвердженням цього є той факт, що країна, в якій громадяни в більшості своїй можуть використовувати іноземну мову і активно це реалізують, має більше можливостей для економічного, соціально-культурного розвитку, а також свідчить про вже наявний вищий рівень її розвитку.

Компетентність у мовах (іншомовна компетентність) у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти трактується як *здатність ефективно використовувати різні мови для спілкування*. Вона

базується на здатності розуміти, висловлювати та інтерпретувати поняття, факти, думки, почуття як усно, так і письмово. Включає уміння слухати, говорити, читати та писати у відповідних соціальних та культурних контекстах. Як основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з мовною компетентністю, визначаються такі: використання словникового запасу, знання функціональної граматики різних мов та усвідомлення основних видів словесної взаємодії та реєстрів мов; знання суспільних звичаїв, культурних аспектів та діалектів мов; вміння розуміти розмовні повідомлення, ініціювати, підтримувати та завершувати бесіди, читати, розуміти та складати тексти з різним рівнем володіння різними мовами відповідно до особистих потреб; важливими є уміння вивчати мови у системі формальної, неформальної та інформальної освіти протягом усього життя. Позитивне ставлення до мовної компетентності — це цінування культурної різноманітності, інтерес до різних мов і міжкультурного спілкування. Передбачає повагу до індивідуальних мовних особливостей кожної людини, зокрема до рідної мови осіб, які належать до меншин та/або є мігрантами.

Оскільки і лінгвістика, і психолінгвістика розглядають мову не тільки як певну систему мовних засобів, але й як один з аспектів людської діяльності – соціальний (мовна діяльність є розумова і творча діяльність), то оволодіння іноземною мовою, націлене на формування в тих, кого навчають, рис вторинної мовної особистості, є свідомим (когнітивним) і творчим процесом, а не «запрограмованою поведінкою». Іноземна мова виступає певним джерелом інформації про соціально-економічний, науково-технічний та загальнокультурний прогрес суспільства, який відкриває тим, хто її вивчає, доступ до величезного духовного багатства інших народів, підвищує рівень їхньої гуманітарної освіти. Саме тому прогресивні держави не можуть не визначати необхідність формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців як провідний орієнтир вищої освіти.

Оволодіння іноземною мовою в системі вищої професійної освіти

займає сьогодні відповідне своєму призначенню місце. Поступово змінюється відношення до оволодіння іноземною мовою як до другорядного завдання, що забезпечує лише загальнокультурну підготовку майбутнього фахівця. Погоджуємося з дослідниками, які зауважують: «якщо у загальному значенні іноземна мова розглядається як лінгвістичне явище, за допомогою якого здійснюється іншомовна та міжкультурна комунікація, то іноземна мова за фахом є, перш за все, інструментом розширення професійної компетентності» [127, с. 183].

У зв'язку з цим, дослідники [156] відзначають основні моменти, пов'язані з іноземною мовою:

- іноземна мова слугує ефективним фактором гуманізації освіти, оскільки її використання пов'язано з процесом спілкування, спрямованим на налагодження міжособистісних стосунків. Вона розглядається не тільки як засіб гуманітаризації, що впливає на розвиток особистості того, кого навчають, але й як частина його професійної підготовки. У цьому плані важливим є подолання сучасних проблем, зумовлених скороченням фактичних годин, відведених на гуманітарну складову професійної підготовки фахівця. Збереження іноземної мови як складника гуманітарної підготовки забезпечує її використання з соціально-виховною метою для формування в особистості необхідних якостей, особистісних соціально важливих характеристик;

- оволодіння іноземною мовою, її усвідомлене використання сприяє розвитку мислення, оскільки неможливо правильно висловити власну думку іноземною мовою без усвідомлення фактів дійсності, предметів і явищ, про які йдеться; розвиває логічне мислення особистості, оскільки в мові відбивається логічність і системність усвідомлення матеріального світу. Вплив вивчення іноземної мови на активізацію когнітивних процесів особистості є доведеним науковцями і незаперечним;

– оволодіння іноземною мовою в закладах вищої освіти сприяє виробленню в здобувачів уміння правильно і грамотно передавати власні думки рідною мовою, попереджає й сприяє подоланню професійної недорікуватості, забезпечує розвиток мовленнєвої культури особистості. Ефект впливу процесу оволодіння іноземною мовою на підвищення рівня володіння рідною мовою є природнім, оскільки розширює й розвиває мовленнєві можливості особистості;

– за допомогою іноземної мови студенти знайомляться: з культурою, мистецтвом країни, мову якої вони вивчають, з творами її поетів, письменників; з побутом, звичаями, етикою народу, мову якого вони вивчають; з загальнолюдськими цінностями тощо, що сприяє розвитку загальної культури особистості. Вивчення іноземної мови обов'язково містить у собі міжкультурний компонент, забезпечує соціокультурну компетентність. Як акцентує увагу О. Кузнєцова, «мовну освіту не можна відокремити від загального освітнього та інтелектуального контексту. Мовна освіта постала з часу зародження освітньої системи» [314, с. 25-26];

– оволодіння іноземною мовою (переклад наукової статті, складання реферату або анотації, написання доповіді тощо) сприяє розвитку культури письмового спілкування. А письмове вираження думок сприяє інтелектуальному розвитку особистості;

– знання іноземних мов надає можливість фахівцю здобувати інформацію про розвиток власної галузі професійної діяльності за кордоном, порівнювати досягнення своєї країни і свої власні з досягненнями колег-представників професії за кордоном; брати участь у науково-технічній творчості, оцінювати відповідність результатів власної праці рівню світових стандартів. Цей аспект має відношення до професійної компетентності фахівця, розширюючи можливості для опанування функціями професійної діяльності за рахунок ознайомлення з прогресивними здобутками іноземних колег;

– оволодіння іноземною мовою забезпечує формування в здобувачів освіти вміння самостійно працювати з іншомовною професійною інформацією, займатися самоосвітою, самовдосконаленням. Крім цього, такі можливості посилюють мотивацію до освіти впродовж життя;

– індивідуалізація під час оволодіння іноземними мовами, формування в майбутніх фахівців умінь самостійно одержувати необхідні знання, вміння застосовувати й оновлювати їх змушує по-новому осмислити процес професійної підготовки в цілому, відібрати найбільш раціональні і прийнятні з існуючих методик, удосконалювати окремі прийоми [156, с.42-43]. Методичний компонент займає провідне місце в професійній підготовці, оскільки розширює можливості майбутнього фахівця опановувати інші, соціальні або професійно значущі компетентності.

Отже, з засобу формування загальної культури майбутнього фахівця (її інтелектуального, суспільного компоненту) як представника полікультурного середовища іноземна мова перетворилася на засіб формування його професійної культури, створення методичного підґрунтя для опанування нових можливостей, забезпечення здатності до вмотивованої самоосвіти й самовдосконалення. Новий погляд на іноземну мову, її роль і можливості в закладі вищої освіти розширює діапазон форм її використання під час професійної підготовки. Таке положення виступає важливою педагогічною засадою формування іншомовної компетентності майбутнього фахівця.

Будь-яка форма використання іноземної мови в закладі вищої освіти, на думку Ж. Ніколаєвої, може бути описана таким чином: використання мови, зокрема й її вивчення, включає в себе дії, що виконуються особами учіння (здобувачами освіти). В результаті таких дій у здобувачів розвиваються як загальні, так і, особливо, комунікативні мовленнєві компетентності. Це твердження закріплює необхідність ретельної роботи здобувача з докладанням зокрема й вольових зусиль до опанування іноземної мови на рівні її усвідомленого використання. Сформовані компетентності

«використовуються в міру необхідності в різних контекстах залежно від різних умов і різних потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукції та сприйняття текстів, пов'язаних з певними темами у специфічних сферах» [394, с. 128]. Для вивчення іноземної мови необхідним є не лише засвоєння теоретичних засад її використання, а скоріше відпрацювання мовленнєвих фраз, кліше, словосполучень, виразів, під час якого провідну роль відіграють можливості запам'ятовування. А цей процес залишається суто індивідуальним і залежним від особистісних біосоціальних характеристик.

Як відзначають дослідники [56], оволодіння студентами немовних спеціальностей іноземною мовою і її використання має свою специфіку як стосовно цілей, так і щодо вибору методів і прийомів роботи. Провідним напрямом в оволодінні іноземною мовою є здобуття тими, хто навчається, такого рівня комунікативної компетентності, який дозволив би користуватися іноземною мовою в певній галузі професійної діяльності. Досягнення такої мети залежить від багатьох факторів, що зумовлює пошук ефективних методів і прийомів організації діяльності з навчання іноземної мови. Так, оволодіння лексичним запасом іноземної мови, її граматичними засадами, вивчення яких ґрунтується на заучуванні і усвідомленні, ще не забезпечує іншомовну дієздатність фахівця, а отже виявляється недостатнім для формування іншомовної компетентності.

Під мовною дієздатністю за фахом науковці розуміють «здатність людини, яка навчається, одержувати відповідну інформацію іншою мовою і здатність порозумітися іноземною мовою» [4, с. 11], що передбачає спроможність одержувати максимум інформації, використовуючи власні мовні засоби і творчі стратегії, однозначно і досить компетентно висловити власну думку засобами іноземної мови. Фахова компонента цієї здатності передбачає володіння знаннями з професійної галузі, оперування ними за допомогою лексичних одиниць іноземної (нерідної) для представника цієї

професійної галузі мови, спроможність порозумітися з іншими фахівцями, для яких ця мова є рідною, або так само іноземною. І така спроможність є не даниною моди, а об'єктивною необхідністю через глобальність сучасних знань і умов.

Проблема іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця, як «об'єктивно існуючого, ускладнено структурованого феномену» [293, с. 7], процесу її формування досліджувалася науковцями. Так, на думку М. Сахарова, іншомовна компетентність студентів є інтегративним системно-ціннісним новоутворенням спеціальних та іншомовних знань і вмінь, ціннісних відносин, які визначають здатність особистості керувати своєю діяльністю від визначення мети, вибору засобів до контролю й оцінювання отриманих результатів [476]. Таке визначення не відбиває специфіки іншомовної компетентності, адже те ж саме за виключенням характеристики знань і вмінь як іншомовних, можна віднести до будь-якої компетентності. До того ж автор звертає увагу переважно на процесуальність діяльності володіння фахівцем іншомовною компетентністю, не розкриваючи при цьому системно-ціннісну суть цього новоутворення.

Українські дослідники по-різному підходять до визначення поняття «іншомовна комунікативна компетентність», визначаючи його як знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих і власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, зміст яких охоплюють знання основних понять лінгвістики мови (стилі, типи, способи зв'язку речень у тексті), навички та уміння аналізу тексту та власне комунікативні надбання [416, с. 6-7]; знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації [530, с. 8]. Н. Глушаницею визначено суть іншомовної компетентності як комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній

діяльності, так і для самоосвіти особистості; здатність і готовність здійснювати ефективну професійно спрямовану іншомовну комунікацію [112].

Досліджуючи іншомовну професійну компетентність майбутніх представників економічної галузі, В. Василевич визначає даний феномен як інтегровану систему функціональних складових і властивостей особистості; форму вираження суб'єкт–суб'єктного зв'язку учасників інтеракційно-комунікативного процесу під час розв'язання професійних завдань [74]. У даному визначенні відбито важливий аспект забезпечення формування іншомовної компетентності фахівця в інтеракційно-комунікативному процесі, проте відсутня характеристика самого феномену, а також його специфіка у фахівця економічної галузі.

«Іншомовна комунікативна компетенція», що забезпечує компетентність майбутнього фахівця морського флоту, українською дослідницею С. Козак визначається як «сформована у процесі навчання іноземної мови здібність вільно і адекватно до умов соціально-рольових ситуацій професійної діяльності розуміти і породжувати відповідні мовленнєві висловлювання згідно теоретичних положень і знань, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння та навички, які опікують перцептивно-комунікативну та інтеракційно-комунікативну функції спілкування, що здійснюються за допомогою засобів іноземної мови» [293, с. 15]. Проте не можна, на нашу думку, погодитися з тим, що формування іншомовної комунікативної компетентності обмежується лише процесом навчання студентів іноземної мови. В процесі професійної підготовки майбутнього фахівця є набагато ширші можливості для забезпечення сформованості даного особистісного феномену: можливості загальнокультурних і професійних дисциплін, виховної і самостійної роботи, організації науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти тощо.

Характеризуючи іншомовну комунікативну компетентність фахівця, для якого вона не є спеціальною (професійною), у цілому, науковці визначають її як «певний рівень володіння мовними, мовленнєвими, соціокультурними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяє комунікативно прийнятно і доцільно варіювати власну мовну поведінку в залежності від психологічних факторів одномовного або двомовного спілкування» [552, с. 6]. Безперечно, така компетентність має носити активний характер і виявлятися в мовній поведінці фахівця, зокрема й у професійному середовищі. Розширюючи можливості спілкування, вона забезпечує й розширення уявлень, які виступають основою для формування нових знань.

Розкриваючи поняття іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей, М. Прадівляний пов'язує його з комунікативними мовними компетенціями і відзначає наявність у даному феномені мотиваційних, морально-етичних та інших компонентів, спрямованих на творчість, дію, результат [441, с. 343]. Важливим є визначений науковцем соціокультурний аспект даної особистісної характеристики фахівця з вищою спеціальною освітою.

Іншомовна комунікативна компетентність, за визначенням А. Щукіна, це здатність вирішувати засобами іноземної мови актуальні для здобувачів освіти завдання спілкування у побутовій, навчальній, виробничій і культурній сферах життя; їхні вміння користуватися фактами мови і мовлення для реалізації цілей спілкування [565]. Відповідно іншомовна професійна комунікативна компетентність забезпечує потребу фахівця в реалізації комунікативних зв'язків у професійній галузі.

А. Габовда звертає увагу на те, що «сучасний фахівець повинен не тільки оволодівати словесним кодом певної іноземної мови, але вміти використовувати на практиці і створювати на певному рівні в своїй свідомості «картину світу», притаманну носію цієї мови» [103, с.54]. Безперечно, важливим є не тільки лінгвістичний аспект, який дозволяє

користуватися іншомовними одиницями, але й збагачення соціокультурного досвіду особистості. У нашому випадку, це й розширення можливостей для ознайомлення з досвідом у професійній галузі.

Отже, на основі проведеного аналізу досліджень науковців можна зробити висновок про те, що іншомовна компетентність представника певної професійної галузі розглядається як якісна характеристика особистості, котра визначається продуктивністю іншомовної комунікативної діяльності (тобто мовленнєвої діяльності іноземною мовою), високим рівнем творчого мислення, який забезпечує потенційну можливість фахівця кодування й декодування іншомовної інформації професійного характеру. Іншомовна компетентність включає в себе комплекс знань у мовній і професійній сферах, умінь застосовувати ці знання в практичній професійній діяльності. Крім того, іншомовна компетентність передбачає оволодіння здобувачами знаннями про культуру та систему мови, яку вони вивчають, що реалізується за рахунок формування мовних і мовленнєвих навичок оперування загальною і професійною лексикою, котра виявляється у продуціюванні самостійного усного та письмового висловлювання і яка дозволяє адекватно розуміти та приймати участь у спілкуванні з носіями мови, обміні професійною інформацією й спільному виробленні нових знань у сфері професійної діяльності. Проте, слід відзначити, що поняття «іншомовна комунікативна компетентність» і «іншомовна професійна компетентність» не є тотожними поняттями. Останнє є ширшим за змістом, оскільки включає не тільки комунікативний аспект і однозначно не обмежується ним.

Щодо формування даного особистісного феномену, мова йде про необхідність засвоєння коду, що є відомим і зрозумілим носіям мови (для яких дана мова є рідною) безвідносно до професійної діяльності (володіння мовою на загальному рівні), а також коду професійної іноземної мови, що є добре відомим носіям іноземної мови, котрі виконують певні професійні функції в певній професійній галузі. У зв'язку з цим, стандартні вимоги

відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти передбачають, що випускник університету з дипломом бакалавра має володіти іноземною мовою на рівні B2 (незалежний користувач), спеціаліст магістр передбачає рівень C1 (досвідчений користувач) [183].

Таким чином, можна зробити загальний висновок про те, що *іншомовна професійна компетентність* передбачає здатність фахівця певної галузі використовувати можливості іншої (іноземної) мови під час виконання професійних функцій: в отриманні й опрацюванні інформації професійного змісту, обміні нею і думками з зарубіжними колегами в інтересах власного розвитку і підвищення результатів професійної діяльності, створенні і поширенні власних здобутків у професійній галузі для широкого загалу фахівців. Іншомовна професійна компетентність є іншомовною дієздатністю фахівця в певній професійній галузі. О. Зелінська звертає уваги, що в педагогічній теорії та практиці з'являються нові явища і терміни: *information processing* («мова як інформація» трансформується в «інформацію, надану певною мовою»); *content learning* (змістом навчання стає не мовний, а професійний матеріал); *context learning* (вивчення мови відбувається не в загально-побутовому, а професійному і культурному контексті); *activity theory* (мову вивчають не тільки для опанування мовленнєвої діяльності, а й професійної діяльності); *input—output specificity* (якщо на початку студенти отримують мовну та професійну інформацію, то «на виході» вони повинні продемонструвати професійні навички та компетенції) [235].

У суспільстві є такі професійні галузі, в яких фахівець має не лише сам володіти іншомовною компетентністю, але й сприяти її формуванню в інших. Такою галуззю виступає професійна педагогічна діяльність, представниками якої є вчителі іноземної мови в закладах освіти різних рівнів. Для таких представників педагогічної галузі іншомовна компетентність повинна мати професійний рівень і може визначатися як «професійна іншомовна компетентність».

Окрему групу представляють ті викладачі, які викладають професійно орієнтовані дисципліни в закладах спеціальної і вищої освіти. Для цієї групи представників викладацької діяльності іншомовна компетентність здавалося б не є обов'язковою і тим більше провідною. Ураховуючи той потенціал, яким володіє така компетентність для загального полікультурного рівня особистості викладача, для формування його методичної культури, розширення можливостей для самоосвіти, самовдосконалення, як в професійно-орієнтованому, так і науково-педагогічному напрямках, формування іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін постає актуальним завданням у плані пошуку ефективних шляхів забезпечення сформованості цього особистісного феномену. Для визначення і конкретизації ролі іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін інтерес представляє з'ясування його професійних функцій в педагогічній діяльності.

1.2 Характеристика професійних функцій викладача технічних дисциплін

Потреба суспільства в передачі накопиченого досвіду майбутнім поколінням зумовила виділення в своїй структурі такої професійної галузі як педагогічна. Професія педагога, зародження й становлення якої відбувалося впродовж тисячоліть, а інституційне оформлення – впродовж століть, на сучасному етапі розвитку суспільства є визнаною за своїм статусом і призначенням. Так, у тлумачному словнику сучасної української мови за редакцією В. Калашника знаходимо визначення терміну «педагог» як «особи, яка веде викладацьку й виховну роботу або розробляє проблеми педагогіки» [524, с. 459]. Як бачимо з визначення, окреслено три провідні функції, покладені суспільством на представника педагогічної професії: навчання чогось іншої особи; виховання особистості шляхом створення умов

для формування в неї необхідних якостей для співіснування з іншими в суспільстві; здійснення наукового пошуку з удосконалення цих процесів. Ці функції не взаємовиключають одна одну, а є тісно взаємопов'язаними між собою і тільки інтегровано, в комплексі, забезпечують ефективність реалізації педагогічної діяльності як такої.

Отже, основна місія представника педагогічної професії, що виникала спочатку з метою виховання підростаючого покоління, на сучасному етапі займає провідні позиції викладацької діяльності в процесі навчання учнів, здобувачів освіти, слухачів певних дисциплін. Педагогічна діяльність представляє собою особливий вид соціальної діяльності, спрямований на передачу від старшого покоління до молодшого накопичених знань, досвіду, культури, а також на створення умов для особистісного розвитку тих, кого навчають, їхньої підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Професійна педагогічна діяльність реалізується в спеціально створених і організованих освітніх закладах і спрямована на навчання, виховання і розвиток підростаючого покоління. Розгалужена система соціальних інституцій, на які покладено виконання педагогічних функцій, свідчить про ту роль, яку суспільство і держава країни приділяють проблемі освіти особистості, а в глобальному сенсі – як вони піклуються про власне майбутнє.

Зважаючи на значущість покладених на представників педагогічної професії функцій, визнаними є й вимоги, які висуваються до них. Безперечно, покладений на них обов'язок виконувати виховну функцію зумовлює підвищені вимоги до моральності поведінки педагога, як у професійній діяльності з формування моральних чеснот у підростаючого покоління, так і дій і вчинків у повсякденній життєдіяльності. Навчальна функція вимагає глибокого володіння теоретичною базою певних наукових галузей, а також сформованості системи загальних знань як бази загальної (інтелектуальної) культури особистості. Всі дії педагога мають бути

спрямованими на створення умов для розвитку тих, кого навчають і виховують, адже в кінцевому рахунку це забезпечує потреби, які висуваються суспільством до майбутнього покоління на відповідному етапі його існування. Для забезпечення ефективності виконання провідних функцій з навчання, виховання й розвитку важливими виступають і додаткові функції педагогічної діяльності. Так, методична функція передбачає володіння педагогом здатностями для передачі і створення умов для засвоєння знань іншими; організаційна – сприяє ефективності й оптимальності організації діяльності всіх учасників освітнього процесу, включаючи й самого педагога; наукова – забезпечує підвищення освітнього рівня педагога, його саморозвиток, самовдосконалення, розвиток і розширення мислення щодо удосконалення професійної діяльності і власної ролі в ній. Відповідно до типу закладу освіти, посади, яку обіймає представник педагогічної професії, ті або інші функції стають провідними або другорядними, а сама професійна група поділяється на певні підгрупи, що знайшло своє відображення й у класифікаторі професій.

Так, відповідно до Класифікатора професій (ДК 003:2020) зі змінами, затвердженими наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 15.02.2019 року № 259 фахівцями професій, яким відповідає кваліфікація за дипломом молодшого спеціаліста, бакалавра, за шифром 33 є «фахівці в галузі освіти», серед яких 3340 є: «педагог професійного навчання»; «майстер виробничого навчання»; «вихователь професійно-технічного навчального закладу»; «інструктор виробничого навчання»; «майстер навчального центру»; «технолог-наставник». У функціях цих фахівців передбачено виконання зокрема й педагогічних функцій. Як основні первинні посади випускників бакалаврату в галузі освіти, в освітніх програмах підготовки фахівців, які спираються на стандарти, зазначається: «викладач загальнопрофесійних та професійно-практичних дисциплін у закладах професійно-технічної освіти згідно спеціалізації»; «викладач

профільних дисциплін в закладах загальної освіти згідно спеціалізації»; «майстер виробничого навчання».

Стосовно професій в галузі освіти, які вимагають від працівника кваліфікації за дипломом про повну вищу освіту, що відповідає рівню спеціаліста, магістра, в Державному класифікаторі професій їх позначено за шифром 23 – викладачі, 231 – «викладач університетів і закладів вищої освіти»; 2320 – «викладач професійно-технічного навчального закладу». Як первинні посади, які може обіймати здобувач освіти, визначається «викладач спеціальних дисциплін професійних, вищих закладів освіти, на підприємстві».

Отже, окреме місце серед педагогів (фахівців і професіоналів в галузі освіти) належить тим представникам педагогічної професії, що викладають спеціальні дисципліни, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю здобувачів освіти – медичні, фармацевтичні, технічні тощо. Адже в такому випадку йдеться про певну подвійність галузей, однією з яких виступає педагогічна (викладацька), а іншою – спеціальна, фахова (професійно-орієнтована). Для забезпечення потреб окремих галузей у викладачах професійно орієнтованих дисциплін спеціально створеними є заклади вищої освіти, які безпосередньо забезпечують їхню підготовку до викладання таких дисциплін. Так, підготовка викладачів технічних дисциплін (інженерно-педагогічних кадрів) здійснюється в закладах вищої освіти інженерно-педагогічного профілю, які мають власну історію створення й розвитку.

В Україні існують університети, які готують фахівців за напрямом «Професійна освіта» (за спеціальністю), що надає кваліфікацію інженер-педагог (Українська інженерно-педагогічна академія, Подільський державний аграрно-технічний університет), проте існує практика, коли викладачами стають і випускники технічних, аграрних ЗВО у разі закінчення магістратури. Н. Гунько акцентує увагу на проблемах, які виникають у разі підготовки викладачів технічних дисциплін виключно в магістратурі

інженерно-технічного, а не інженерно-педагогічного закладу освіти. Так, проведений науковцем аналіз професорсько-викладацького складу в університетах аграрного профілю підтвердив достатньо передбачуваний факт: викладачами технічних дисциплін стають випускники факультету механізації сільського господарства, отже фахівці з технічною освітою. Проте на майбутню викладацьку діяльність негативно впливає слабка педагогічна підготовка випускників магістратури за технічним напрямом підготовки. Це пояснюється тим, що магістри вивчають лише дві навчальні дисципліни за педагогічним спрямуванням («Педагогіка» та «Методика навчання технічних дисциплін»), педагогічні практики не передбачаються навчальними планами [146]. У зв'язку з цим, багатьма науковцями [65; 158; 193; 287 та ін.] висувуються аргументи на користь підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін саме в умовах закладів вищої інженерно-педагогічної освіти, в яких передбаченою є реалізація системної, послідовної педагогічної підготовки майбутнього викладача систематично і послідовно, починаючи з першого року навчання.

Слід відзначити, що ще в 90-х рр. XX століття Е.Зеєр ставив питання про підвищені вимоги щодо спеціальної підготовки фахівців, покликаних виконувати педагогічні функції в закладах професійно-технічної освіти. У той час широко розповсюдженими були випадки призначення на посаду викладачів випускників закладів інженерно-технічної освіти після відпрацювання ними достатньо довгого часу на виробництві. Так, маючи ґрунтовну інженерну підготовку, а також виробничий досвід, вони викладали технічні дисципліни в навчальному закладі. Проблемою була відсутність у них спеціальної педагогічної освіти, що негативно відбивалося на освітньому процесі. Після 90-х років XX століття ситуація майже кардинально змінилася: ті, хто отримали інженерно-технічну освіту, як правило, залишалися працювати на кафедрах закладу вищої освіти лаборантами, а, закінчивши аспірантуру, ставали викладачами зокрема й технічних

дисциплін. Проблемою в такому випадку ставала відсутність досвіду практичної виробничої діяльності. Пізніше відбулося упровадження педагогічного напрямку в аспірантську підготовки тих випускників, які планували в подальшому працювати як представники професорсько-викладацького складу освітніх закладів. Це стало логічним у подоланні проблеми відсутності обов'язкової за законом «Про освіту» (1996 р.) психолого-педагогічної підготовленості педагогічного працівника.

На сьогодні існує декілька шляхів отримати повноправну можливість обіймати посаду викладача технічних дисциплін в освітніх закладах. По-перше, отримавши відповідну інженерно-технічну освіту на бакалаврському рівні, ватро продовжити навчання в магістратурі, яка передбачає, крім ґрунтовної підготовки до науково-дослідницької діяльності за фахом, підготовку до викладацької діяльності (у змісті освітньої програми мають обов'язково бути представлені щонайменше дисципліни «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання спецдисциплін»). По-друге, можна отримати спеціальну магістерську підготовку за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи», яка забезпечує необхідну психолого-педагогічну підготовленість для виконання педагогічних функцій в закладах освіти. У такому випадку питанням залишається те, які саме дисципліни буде здатний такий фахівець викладати. У разі продовження навчання в магістратурі після отримання бакалаврської підготовки за певною спеціальністю, логічним буде отримання магістерського ступеня, який дозволяє виконувати зокрема й функції викладача дисциплін, передбачених фаховою підготовкою.

Ураховуючи зазначене, логічним є висновок про те, що інженерно-педагогічна підготовка залишається на сьогодні єдиною, яка забезпечує системне, послідовне формування компетентностей, як інженерно-технічної, так і педагогічної діяльності, у майбутнього викладача технічних дисциплін. Після закінчення бакалаврського рівня підготовки первинними посадами випускників закладу вищої інженерно-педагогічної освіти є: «викладач

загально професійних і професійно практичних дисциплін в закладі професійно-технічної освіти згідно спеціалізації», «викладач профільних дисциплін в закладах загальної освіти згідно спеціалізації», «майстер виробничого навчання». Після проходження магістерського рівня первинною посадою, яку може обіймати здобувач інженерно-педагогічної освіти, є: «викладач спеціальних дисциплін, в тому числі закладів вищої освіти».

Отже, ураховуючи сучасні тенденції розвитку професійно-технічної і інженерно-технічної освіти (зокрема запровадження компетентнісного підходу), концепції організації і реалізації випереджальної освіти і дуальної підготовки фахівців, вища інженерно-педагогічна освіта в найбільшому ступені відповідає вимогам до забезпечення ефективності підготовки викладача технічних дисциплін для професійно-технічних і вищих інженерно-технічних закладів освіти. Саме вона забезпечує тісний зв'язок з реальними виробничими процесами, що є практичною базою для вироблення алгоритмів практичних професійних дій із застосуванням технічних знань, а також надає ґрунтовну педагогічну підготовку майбутнім інженерам-педагогам, які можуть здійснювати викладацьку діяльність з формування фахових компетентностей у здобувачів професійно-технічної і інженерно-технічної освіти за різними спеціалізаціями.

За Законом України «Про освіту», викладацькою є така діяльність, яка спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти, та яка, як правило, провадиться педагогічними (науково-педагогічними) працівниками на основі відповідного трудового або цивільно-правового договору (ст. 1) [185].

Професія «педагог професійного навчання», або «викладач технічних дисциплін» належить до складної групи небагаточисельних професій, що функціонують одночасно в двох різнорідних системах: «людина-людина» і «людина-техніка». Педагог професійної освіти має багато спеціальностей.

При цьому поняття «спеціальність» в галузі освіти розглядають як категорію, що характеризує спрямованість і зміст освіти під час навчання в закладах вищої і середньої спеціальної освіти; в галузі праці – як категорію, що характеризує спрямованість і специфіку змісту праці в межах професії, котра може належати як до робітничих професій, так і до професій дипломованих фахівців.

У галузі освіти спеціальність указує, перш за все, на рід діяльності фахівця і сферу застосування його праці («технічне обслуговування автомобільного транспорту», «будівництво житлових об'єктів» тощо). У зв'язку з цим, отримати освіту за спеціальністю означає оволодіти сукупністю компетентностей, які забезпечують можливість виконання визначених професійних функцій в галузі спеціальності.

Професію «педагог професійного навчання», що поєднує велику кількість спеціальностей, можна здобути в системі вищої (заклади вищої освіти) і середньої (коледжі, технікуми) професійної освіти. Вища професійно-педагогічна освіта здійснює підготовку фахівців, які, опанувавши певну галузь спеціальності, здобувають компетентності з педагогічної галузі. Приєднання «педагог» до певної галузі виробництва свідчить про зміну статусу фахівця, який може не тільки працювати за певним фахом професійної діяльності (економічної, дизайнерської, радіотехнічної, будівельної тощо), але й реалізовувати себе як представник педагогічної професії у підготовці кадрів до визначеного виду професійної діяльності. Такий статус, безумовно, розширює галузь діяльності фахівця і його функції. Адже, за А. Дистервегом, педагог – це майстер, який має розвинені пізнавальні здібності, досконалі знання навчального матеріалу, як з боку змісту, так і форми, як його суті, так і методу викладання [162].

Особливість діяльності професійно-педагогічного працівника полягає в організації і реалізації виробничого навчання в поєднанні з виробничою працею без шкоди для освітнього процесу. На сучасному етапі розвитку

системи освіти і професійної підготовки така особливість відбита в принципі, що набуває актуальності і поширення й на інші напрями підготовки фахівців різних галузей – принцип дуальності освіти. Ця особливість висуває підвищені вимоги до спеціальної галузевої підготовки професійно-педагогічного працівника.

Так, викладач технічних дисциплін, що працює в галузі вищої освіти, є науково-педагогічним працівником, на якого покладається виконання таких обов'язків [184, ст.58]:

- забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми, за спеціальністю, провадить наукову діяльність;
- дотримуватися норм педагогічної етики, поважати осіб, які навчаються у закладі вищої освіти, прищеплювати їм любов до України, виховувати в дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України та державних символів (здійснювати виховну діяльність);
- розвивати у осіб, які навчаються, самостійність, ініціативу, творчі здібності.

Крім цього, дослідники звертають увагу на додаткові обов'язки до науково-педагогічних працівників, які працюють в закладах, що готують майбутніх фахівців інженерно-виробничої галузі:

- організує й приймає участь у дослідно-експериментальній і науково-дослідницькій роботі (роль дослідницької діяльності зростає у зв'язку з інтенсифікацією виробничої галузі);
- здійснює організаційно-методичну діяльність (створює освітні програми, проекти методик навчання й інноваційної діяльності);
- розробляє навчально-методичну документацію (навчальні плани, програми, навчально-методичні комплекси дисциплін, навчально-методичні вказівки і рекомендації до організації окремих напрямів професійної підготовки майбутніх фахівців);

- приймає участь у оснащенні навчального процесу, розвитку матеріальної бази закладу освіти;

- приймає участь в організаційно-управлінській роботі.

Педагог професійного навчання в галузі середньої спеціальної освіти виступає майстром виробничого навчання, на якого покладено такі обов'язки:

- здійснює виробниче навчання зі спеціальних предметів, виховну і методичну роботу;

- займається інноваційною діяльністю;

- приймає участь у оздобленні навчального процесу, розвитку матеріальної бази навчального закладу й організаційно-управлінській діяльності;

- виконує експлуатаційно-обслуговуючу функцію;

- здійснює налаштування обладнання й його підготовку до роботи.

Ураховуючи визначені обов'язки, що покладаються на майстра виробничого навчання, для виконання певних функцій він повинен мати рівень кваліфікації з робітничої професії, що перевищує планований рівень для випускників закладу професійної освіти. Порівняння функцій викладача в закладі вищої і середньої спеціальної освіти дає можливість констатувати співпадіння їхнього педагогічного складника (сприяння навчанню, вихованню й розвитку особистості майбутнього фахівця), а також посилення виробничої складової в педагога професійного навчання в закладі середньої спеціальної освіти (майстра виробничого навчання) на відміну від викладача закладу вищої технічної освіти, в якого акцент зроблено на науково-дослідницьку діяльність.

Таким чином, специфіка професійно-педагогічної освіти полягає в тому, що вона націлена на формування особистості, здатної до ефективної самореалізації в галузі початкової, середньої і вищої професійної освіти, готової до виконання всіх професійно-освітніх функцій з підготовки

працівників і фахівців, а також здатної займатися підготовкою кадрів на підприємствах і в організаціях. Порівняно з педагогом загальноосвітніх закладів, педагог професійного навчання працює: в закладах середньої спеціальної (технічної) освіти (коледжах, технікумах), здійснюючи підготовку майбутніх працівників до реалізації виробничих функцій в певній галузі виробництва і обслуговування; в закладах вищої інженерно-технічної освіти, здійснюючи викладання спеціальних дисциплін з фаху; на підприємствах і в організаціях, опікуючись підготовкою і перепідготовкою кадрів.

Отже, *інженерно-педагогічна діяльність* виступає як інтегрована діяльність, яка поєднує в собі психолого-педагогічний, інженерно-технічний і виробничо-технологічний компоненти і за мету має навчання професії і професійний розвиток тих, хто навчаються певному фаху. Інакше кажучи, опанувавши певну спеціальність (фах), що існує в системі виробництва матеріальних благ або обслуговування населення, завдяки ґрунтовній психолого-педагогічній підготовці такий педагог має бути здатним здійснювати методичне оброблення професійно-орієнтованого змісту, підбирати методи, засоби, створювати умови і технологічно в оптимальних формах організовувати і забезпечувати навчально-виховний процес з опанування здобувачами професійно-технічної, інженерно-технічної освіти майбутнього фаху.

Ураховуючи специфіку такої діяльності, вона була предметом дослідження багатьох науковців, які приділяли увагу пошуку і окресленню шляхів удосконалення як самої професійно-педагогічної діяльності, так і підготовки майбутніх фахівців до її реалізації. Особливо інтенсивними такі дослідження були в 70-80 рр. XX століття. Це було зумовлено необхідністю вирішення на тому етапі таких проблем [193]:

– не усвідомлювалася необхідність підготовки інженерно-педагогічних кадрів у закладах вищої освіти (пануючою залишалася думка про відсутність

специфіки підготовки до інженерно-педагогічної діяльності);

- не враховувалися потреби професійно-технічної школи в фахівцях;
- відсутнім було чітке соціальне замовлення на фахівців, засноване на аналізі інженерно-педагогічної діяльності і тенденціях розвитку професійно-технічної освіти;
- під час формування змісту підготовки відбувалося механічне поєднання інженерної і педагогічної освіти (в їхньому змісті не враховувалися особливості кожної з них: педагогічна не мала професійної орієнтації; інженерна освіта не передбачала формування умінь і навичок з майбутньої навчально-виховної діяльності).

За роки незалежності Української держави професійно-технічна освіта як одна з важливих освітніх підсистем стала глибоко інтегрованою з потребами працедавця і відіграє ключову роль у побудові конкурентоспроможної вітчизняної економіки. Вона поступово, але неухильно рухається в напрямку системних реформ, які мають вивести її на якісно новій рівень, що забезпечить ефективне виконання її провідної функції – підготовку висококваліфікованих фахівців широкого профілю, соціально адаптованих, здатних задовольнити вимоги працедавця, а також упродовж всього життя самовдосконалюватися, оновлюючи знання й вміння, необхідні для повноцінної трудової діяльності та самореалізації.

Варто відзначити, що поряд із здобутками, на сучасному етапі розвитку суспільства, виробництва з'являються нові проблеми, які вимагають реагування в плані підготовки фахівців до виконання професійних функцій. Науковцями в галузі підготовки педагогічних кадрів для професійної освіти [66; 158; 177; 285; 328 та ін.] визначаються сучасні проблеми підготовки, на вирішення яких спрямована як державна політика, так і безпосередньо науковці і практики, які таку підготовку забезпечують: 1) готовність викладачів до створення й реалізація *моделі випереджальної освіти*, в основі якої лежить ідея розвитку особистості, на підготовку фахівців не тільки до

конкретної професійної діяльності, але й на формування готовності до опанування нових знань, здобування багатофункціональних умінь, що забезпечують професійну мобільність; 2) готовність до реалізації *моделі дуальної освіти*, котра поєднує одночасно теоретичну підготовку в закладах освіти й практичну підготовку безпосередньо на виробництві.

Варто звернути увагу на реформування системи професійної освіти, котре зумовлює впровадження кардинальних змін у систему підготовки педагогічних кадрів для професійної освіти. Перебудова і значні зміни в професійно-технічній освіті зумовлюють реорганізацію й інженерно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця відповідно до змін у його функціональній системі зокрема.

Інтерес представляє мета підготовки інженерно-педагогічних кадрів, яка сучасними дослідниками інженерно-педагогічної підготовки визначається таким чином: «сформувати у них таку технічну та психолого-педагогічну базу, яка буде достатньою і необхідною для організації та здійснення підготовки робітників і аграріїв на рівні сучасних вимог суспільства» [65, с. 13]. Зміни парадигми професійної інженерно-педагогічної освіти призвели до окреслення моделі випускника закладу вищої інженерно-педагогічної освіти, яка «повинна містити види компетентності, які характеризують його, в першу чергу, як працівника певної сфери виробництва, науки і культури, здатного навчати на рівні світових освітніх стандартів» [514, с. 70]. У такій характеристиці фахівця простежується тісний зв'язок між інженерним (технічним) і педагогічним складником його професійної діяльності.

Викладач технічних дисциплін виступає ключовою фігурою в системі вищої інженерно-технічної і професійно-технічної освіти. Як підрозділ педагогічних працівників поряд з вчителями, викладачами закладів середньої спеціальної і вищої освіти, інститутів і факультетів підвищення кваліфікації, працівниками дошкільної освіти та виховання [130, с.7], викладачі технічних дисциплін представляють окрему соціально-професійну групу, що

характеризується специфічним змістом і характером праці, особливими функціями [130, с.6].

Характеризуючи соціально-професійну групу викладачів технічних дисциплін, слід урахувати: 1) характер і зміст праці групи; 2) її місце в суспільному розподілі праці; 3) провідні функції групи, що дозволяє відрізняти її від інших, особливо тих, що є дуже близькими в соціальній структурі суспільства; 4) необхідний для виконання цих функцій групи рівень освіти. На основі цих вимог викладачі технічних дисциплін характеризуються науковцями як соціально-професійна група суспільства, що включає сукупність осіб висококваліфікованої розумової праці, котрі виконують духовно-практичну діяльність з навчання, професійної підготовки й формування особистості молодих працівників і мають вищу освіту [130, с.7].

Інженерно-педагогічні працівники своєю професійною діяльністю здійснюють «виробництво» певної частини молодих робітників. Відповідно, те, яким йому потрібно бути, повинно бути закладеним у діяльності інженера-педагога, що є за своєю суттю проєктивною і такою, що відповідає соціальним і виробничим завданням досягнення якісно більш високого рівня підготовки молодого покоління.

Соціально-професійна група інженерно-педагогічних працівників за своєю генезою (відносно пізнім виникненням порівняно з іншими професійними групами в соціальній структурі суспільства), характером і змістом праці, залученості до соціальних інститутів, способу життя в цілому є такою, що знаходиться на межі, є свого роду «вторинною» групою, що розвивається на підґрунті соціальних і професійних утворень, які склалися й затвердилися. Потреба в появі або виокремленні такої групи як окремої структурної одиниці в групі педагогічних працівників реально усвідомленою суспільством стала лише завдяки інтенсивному розвитку індустріалізації підприємств з вироблення товарів і послуг, розвитку і розгалуженню

промисловості. Необхідність організації навчання і підготовки працівників, здатних кваліфіковано підходити до реалізації конкретних функцій, спричинили особливий підхід до професійної підготовки й інженерно-педагогічних кадрів. Інженеру, який керував на підприємстві робітниками, виявилось недостатньо лише інженерних знань. Адже визнаним є той факт, що розуміння процесу і вміння його виконувати ще не забезпечує спроможність навчити цього інших. Виникла об'єктивна потреба в таких фахівцях, які здатні професійно підійти до процесу професійної підготовки фахівців до виконання функцій виробничої і інженерної діяльності. Крім того, ускладнилася й педагогічна діяльність, вимоги до якої зростали з розширенням можливостей стосовно форм, методів, технологій, і відповідно й особистості фахівця. Вимоги до виконання певних професійних функцій, пов'язаних із взаємодією з іншими, стосовно яких ці функції й виконуються, зумовили вироблення підвищених вимог до особистісних характеристик викладача в професійно-технічному або інженерно-технічному закладі освіти.

Погоджуємося з Д. Коваленком [284], який визначив специфічність інженерно-педагогічної професійної групи, котра полягає в тому, що вона заснована, з одного боку, на професійній групі інженерно-технічних працівників, а з іншого – педагогічних працівників. Саме тому в соціальному образі групи перетинаються риси і інженера, і педагога, що відбивається, в першу чергу, на характері інженерно-педагогічної праці. Інженерно-педагогічний працівник виступає поєднанням інтелектуального і фізичного, що в одних випадках є врівноваженим (наприклад, в діяльності майстра виробничого навчання під час навчання й практичної демонстрації операцій, навичок і прийомів фізичної праці учням), в інших – помітним домінуванням переважно інтелектуальної праці (наприклад, у викладачів загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних дисциплін). Синтез здатності пояснити і одночасно продемонструвати у власному виконанні вміння виконання

певних операцій зумовлює підвищені вимоги до викладача технічних дисциплін з обсягу знань, практичних умінь їх застосування, а також методичних умінь їх передачі й організації засвоєння на рівні усвідомлених дій іншими.

Науковці-дослідники звертають увагу на порівняльну характеристику інженерно-педагогічної групи з тими, які є близькими і спорідненими до неї. Так, Д. Коваленко вказує, що з професійною групою вчителів інженерів-педагогів поєднує функціональна єдність: здійснення педагогічних функцій навчання, виховання, розвитку майбутнього покоління, формування їхньої особистості [284]. З інженерно-технічними працівниками інженерів-педагогів поєднує праця, заснована на системі знань, умінь і навичок, що реалізуються під час навчання в умовах лабораторій, а також реального виробничого процесу. Тобто йдеться про здобуття майбутніми фахівцями сучасних технічних знань, умінь і навичок діяльності в технічній галузі, що може кваліфіковано забезпечуватися виключно на базі інженерно-технічної підготовки. Крім того, частина навчально-виробничої діяльності, що виконується інженерами-педагогами в закладах вищої та середньої спеціальної освіти, має переважно інженерний (конструкторський, технологічний) характер.

У зв'язку з цим, дослідниками відзначається, що інженерно-педагогічна діяльність є складним інтегральним утворенням, що включає різні види діяльності. Дослідження особливостей діяльності майстра виробничого навчання і викладача професійно-технічного циклу [20; 188] засвідчили, що праця інженера-педагога є органічним поєднання двох компонентів: праці педагогічної (організація навчання й виховання) й виробничо-технологічної (розробка виробничо-технічної документації, забезпечення виробничого процесу в навчальних майстернях, обслуговування матеріально-технічної бази лабораторій та кабінетів, засвоєння нових технологічних процесів і техніки тощо). Саме цей компонент використовувався у спробах

протипоставити педагогіку школи педагогіці закладу професійно-технічної освіти. Безсумнівно, домінантну основу вказаної єдності складає рішення педагогічних проблем, тоді як виробничо-технологічний компонент у будь-якому виявленні має інструментальний характер, виступаючи засобом навчання й виховання.

Дослідження проблеми дозволили стверджувати, що в структурі діяльності майстра і викладача закладу професійно-технічної освіти є види таких робіт, що відсутні або майже не актуалізуються в закладі загальної середньої освіти. Йдеться про роботу, пов'язану з професійним вихованням учнів, що має свою специфіку відповідно до контингенту учнів і особливостей організації навчання, з позакласною роботою з підвищення професійної майстерності майбутніх робітників, з установлення контактів з базовим підприємством і його трудовим колективом під час виробничої практики, з забезпеченням виробничого процесу в умовах профтехучилища, зі специфічною формою підвищення кваліфікації у вигляді стажування на підприємстві тощо.

Специфічність інженерно-педагогічної діяльності розкривається й через її спорідненість і зв'язки з робітничою діяльністю. Як зазначають дослідники, професійне становлення інженера-педагога є неможливим без оволодіння ним навичками, уміннями й у цілому кваліфікацією робітника 4-5-го розряду в межах дисципліни, що викладає [130, с.8]. І це природно, оскільки не можна методично перекласти матеріал, яким сам педагог не володіє, причому не тільки на рівні уявлень, теоретично, але, в першу чергу, практичної реалізації.

Інженерно-педагогічна діяльність не є суто інженерною, яку науковці трактують як роботу з пошуку, постанови, розв'язання інженерних завдань, а також втілення відповідних результатів у виробництво і виробничі відносини [271]. Якщо інженер є «суб'єктом», зайнятим «переважно знаковою діяльністю, спрямованою на дослідження, нормальну експлуатацію,

удосконалення і розробку технічних об'єктів або організацію виробництва» [522, с. 219], то інженер-педагог більше відноситься до нематеріального створення особистості майбутнього представника професійної галузі. Повністю погоджуємося з Н. Гулько [146], яка відзначає, що особливою рисою діяльності інженера-педагога є наявність двох об'єктів діяльності: студента (як майбутнього фахівця та особистості) та технічного об'єкта (технічного механізму, пристрою, технічного процесу). При цьому одне неможливе без іншого.

Отже, на основі проведеного аналізу характеру і змісту інженерно-педагогічної праці, що виступає як синтез інтелектуальної і фізичної, педагогічної, інженерної і робітничої праці, поділяємо думку тих науковців, які вважають, що професійна група інженерно-педагогічних працівників займає особливе місце в соціальній структурі суспільства. Функціональна спрямованість інженерно-педагогічної праці передбачає педагогічну домінанту, що полягає в навчанні й вихованні майбутнього покоління, трансляції йому умінь і навичок конкретних видів професійної діяльності. Тобто інженер-педагог (викладач технічних дисциплін) здійснює, перш за все, педагогічну, а не інженерну діяльність. Проте виробничо-технологічний компонент вимагає обов'язкового врахування. Крім того, науковці наголошують на обов'язковому врахуванні у змісті інженерно-педагогічної діяльності взаємозв'язку педагогічного й технічного знання [546].

Аналіз тенденцій розвитку професійно-кваліфікаційної структури спеціалістів інженерно-педагогічного профілю дозволив Е. Зеєру виділити й схарактеризувати певні види кваліфікації:

– інженер-педагог – спеціаліст з вищою освітою, що здійснює педагогічну, навчально-виробничу та організаційно-методичну діяльність з професійної підготовки учнів однієї з галузей виробництва, а також кваліфікованих робітників на виробництві. Його характеризують широкий педагогічний профіль, він здатний суміщати функції майстра виробничого

навчання і викладача спецтехнології і загальнотехнічних дисциплін, а також організовувати професійне навчання;

– інженер-викладач – спеціаліст з вищою освітою, що здійснює педагогічну, навчально-виробничу і організаційно-методичну діяльність в процесі викладання технічних дисциплін з однієї з галузей виробництва в навчальних закладах професійно-технічної та середньої спеціальної освіти, а також на промислових підприємствах. Сутнісною характеристикою інженера-викладача є широкий політехнічний профіль;

– інженер професійного навчання – спеціаліст з вищою освітою, що здійснює виробниче навчання за типом «майстер на майстерню» і керівництво технічною творчістю (військово-технічні і спортивно-технічні кружки) учнів. Характерною рисою цих спеціалістів є широкий виробничо-технологічний профіль;

– майстер-педагог професійної підготовки – спеціаліст з вищою педагогічною і середньо спеціальною освітою, що здійснює професійне навчання і виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) і навчально-виробничих комплексів (НВК). Важливою особливістю цих спеціалістів є ґрунтовна підготовка до виконання професійних функцій вихователя;

– викладач природничо-наукових дисциплін – спеціаліст з вищою педагогічною і природничо-науковою освітою, спеціально підготовлений до роботи в середніх професійно-технічних навчальних закладах (СПТНЗ) [193, с. 10-11].

Особлива роль належить викладачам, які працюють у закладах середньої спеціальної і вищої освіти і на яких покладено завдання професійної підготовки майбутніх інженерів, інженерів-педагогів, працівників виробництва незалежно від виду кваліфікації, яку йому належить виконувати в подальшій професійній діяльності. За своєю суттю інженер-педагог є поняттям, ширшим за всі інші, яке характеризує особистість з

найвищим рівнем освіти і підготовки, здатну виконувати найбільшу кількість передбачених функцій. Проте в його професійній діяльності переважає саме сформований і забезпечений педагогічний складник, чого немає в тих викладачів, які, виконуючи педагогічні функції, не мають при цьому педагогічної освіти, психолого-педагогічної підготовленості до виконання педагогічних функцій. Значний відсоток таких викладачів і на сьогодні залишається певною проблемою, на яку вказують дослідники [252]. Всі означені Е. Зеєром кваліфікації фахівців інженерно-педагогічного профілю, окрім останньої, можна вважати такими, що передбачають безпосередньо або опосередковано викладання технічних дисциплін. У зв'язку з цим, інтерес представляє визначення особливостей інженера-педагога як випускника закладу інженерно-педагогічної освіти, який обіймає посаду науково-педагогічного працівника в закладі освіти і покликаний викладати технічні дисципліни.

Професійно-педагогічна діяльність викладача технічних дисциплін характеризується певною «специфікою, поліфункціональністю, адже вона передбачає: викладання сукупності наук; наукової діяльності; керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів; теорії, перспектив розвитку наукових проблем; навчання методам роботи в лабораторіях; використання методик спостереження та експерименту; сприяння розвитку в студентів загальнолюдських цінностей, світогляду; формування та розвитку професійних якостей майбутніх викладачів та ін., тобто охоплює широкий спектр видів роботи, навчальних дисциплін, враховує сучасні тенденції реформування технологічної та вищої освіти» [575, с.59].

Сучасними дослідниками визначаються вимоги до викладача технічних дисциплін, який працює в закладах освіти. Так, Т. Сущенко зазначає, що суспільству потрібен викладач із загостреним сприйняттям нового знання, підвищеною схильністю до сміливих психологічних рішень і доцільного ризику, особистість гуманна й високоосвічена, здатна виявити оптимальну

активність у розвитку власних творчих здібностей [503]. У працях Т. Федірчик розкрито суть науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи; здійснено структурно-компонентний аналіз професійної діяльності педагога закладу вищої освіти; виокремлено та охарактеризовано основні напрями науково-педагогічної діяльності викладача [529].

Сьогодні постає питання про підвищення професійної компетентності викладачів вищої технічної школи, оскільки перед ними стоїть завдання підготовки фахівців, здатних впливати на розвиток економіки країни. Відповідно до вимог Міжнародної спільноти з інженерної педагогіки (IGIP), для викладача вищої школи, разом з високою науково-технічною складовою, велике значення має педагогічна складова кваліфікації. Обидві вони в рівній мірі потребують постійного оновлення, поповнення і вдосконалення.

Викладачі технічних дисциплін є особливою категорією педагогічних працівників, оскільки їхня професійна діяльність є багатовекторною. Вони працюють одразу в декількох різних системах: «людина – людина», «людина – техніка», «людина – природа», «людина – наука», кожна з яких висуває до особистості викладача кардинально різні вимоги. Так, діяльність викладачів технічних дисциплін відбувається в системі «людина-техніка», для якої характерною є насиченість технічними рішеннями. У зв'язку з цим, ефективність діяльності викладача визначається тим, наскільки вільно він володіє наукомісткою технікою й психолого-педагогічною технологією, наскільки розвиненою в нього є здібність не відставати від темпів наукового прогресу [504, с. 99]. На відміну від викладачів суспільних, філологічних дисциплін, викладач технічних дисциплін є професіоналом нового типу в умовах єдиної системи «суспільство-наука-техніка-людина». Проте основною функцією викладача технічних дисциплін є особистісно-утворювальна, а тому на перший план виходить значення його моральної позиції [252]. Підтримуючи думку науковців про те, що саме особистість визначає суть педагогічної діяльності, стрижнем професійної діяльності

викладача технічних дисциплін вважаємо його педагогічну спрямованість. Під професійно-педагогічною компетентністю викладача технічних дисциплін науковці пропонують розуміти «його інтегральну професійно-особистісну характеристику із сукупністю знань, умінь, навичок, ставлень у виробничо-педагогічній сфері людини, рівень сформованості якої свідчить про готовність майбутнього магістра реалізовувати фахові функції, вирішувати фахові завдання відповідно до визначених державною освітніх, демонструючи особистісні якості» [575, с. 115].

Викладач технічних дисциплін є представником науково-педагогічного колективу закладу вищої освіти, як правило, технічного спрямування, тобто тих закладів, освітніми програмами підготовки в яких базовою для професійної підготовки виступає загальнотехнічна підготовка. Крім закладів вищої технічної освіти, така підготовка є базовою і для закладів професійно-технічної освіти. Так, в «Енциклопедії професійної освіти» загальнотехнічна підготовка названа складовою частиною професійно-технічної освіти. Вона є системою теоретико-понятійних побудов, що відображають основи пристрою і функціонування техніки, технології виробництва, матеріалознавства, діяльнісно-алгоритмічних розпоряджень, визначальний зміст і характер якого виражається сформованістю в практичних уміннях та навичках учнівської молоді, а також характеристик матеріально-технічних умов, які забезпечують розвиток загальнотехнічних компонентів у студентів, їх діяльності [568].

У. Нішаналієв до змісту загальнотехнічних знань, умінь і навичок, якими оперує викладач технічних дисциплін, відносить такі: теорія, принцип дії і будова найважливіших класів технічних об'єктів; проектування, розрахунок, дослідження і синтез найбільш поширених механізмів і машин, автоматичних пристроїв, систем і конструкцій; застосування техніки в народному господарстві; історія техніки і її роль у житті суспільства, тенденції й перспективи розвитку; виробництво техніки; мова техніки [393].

В. Гусєв [153] вважає, що загальнотехнічними знаннями викладача технічних дисциплін є: знання елементів технічної механіки та загальних властивостей найбільш поширених матеріалів; відомості про механічну обробку металів різанням, тиском і іншими методами; про точність обробки і взаємозамінюваність деталей; про способи контролю і вимірювань; про загальні основи механізації й автоматизації, економіки, організації і планування виробництва і праці.

В. Шапкін [555] до розряду загальнотехнічних відносить уміння читати і складати креслення, виконувати технічні розрахунки, налаштовувати технічні пристрої, вимірювальні, обчислювальні, монтажні вміння. Автори Енциклопедії за редакцією С. Батишева [568] до загальнотехнічних умінь зараховують уміння читати технологічну документацію, користуватися інструментом, машиною, визначати властивості і якість матеріалів, що використовуються.

Різні інтерпретації обсягу професійно важливих знань, умінь викладача технічних дисциплін пов'язані, на думку С. Ящук, з незавершеністю розробки єдиної концепції технічних наук, що й спричиняє дискусійні гіпотези різних науковців, відсутність термінологічної єдності, невизначеність, а деколи і протилежність змісту багатьох термінів [575].

Зважаючи на розвинену систему виробництва, яка, як відзначає В. Гусєв [153], включає основні компоненти: предмети праці (сировина й матеріали), техніку (машини, пристосування і інструменти), технологію (способи обробки матеріалів і виробництва продукції), організацію праці й виробництва, економіку процесу виробництва і, нарешті, працю, втілену через свого носія – людину, викладач технічних дисциплін має забезпечити передачу здобувачеві освіти знань про всі його елементи і природні взаємозв'язки. Всі ці знання включено до таких навчальних предметів: креслення; метрологія, стандартизація та технічні виміри; основи виробництва; технічна механіка; виробництво та обробка конструкційних

матеріалів; електротехніка, які утворюють блок дисциплін загальнотехнічної підготовки здобувача технічної освіти. Ю. Мелешенко [363] технічні дисципліни, вивчення яких має забезпечувати викладач технічних дисциплін, об'єднує у дві групи. Перша – дисципліни, спільні для вивчення всієї техніки – креслення, метрологія і технічні вимірювання. Друга – дисципліни, що вивчають найважливіші сторони техніки, до яких належать: а) дисципліни, що вивчають матеріали, які використовуються в техніці, – матеріалознавство; б) дисципліни, що вивчають загальні методи розрахунку й конструювання об'єктів техніки, – технічна механіка, опір матеріалів, теорія механізмів і машин, деталі машин; в) дисципліни, що вивчають функції техніки, – електротехніка, теплотехніка, гідравліка (енергетична функція); металургія, технологія металообробки, технологія машинобудування (технологічна функція) тощо.

Незважаючи на те, яку саме дисципліну, або блок дисциплін викладає викладач технічних дисциплін, важлива роль належить саме педагогічній спрямованості його діяльності. Априорі він повинен мати сформовані на високому рівні професійні (спеціальні) знання з технічних наук (дисциплін). Але ж далеко не кожна особистість має здатності до організації процесу передачі цих знань іншим – педагогічного процесу. Л. Красинська акцентує увагу на тому, що «викладач повинен бути не тільки висококваліфікованим фахівцем у певній галузі знань, а й володіти технологією навчально-виховного процесу, сучасними технічними засобами навчання, постійно займатися науково-дослідницькою діяльністю і долучати до наукової і технічної творчості студентів» [310, с.29]. Дослідниця узагальнює, що така багатопланова, розгорнута характеристика властива не будь-якій професії, через що висуває додаткові вимоги до її суб'єкта.

Отже, сферою виконання функцій професійної діяльності викладача технічних дисциплін є заклади вищої технічної освіти різних рівнів акредитації (I-IV). Професійно-педагогічні функції незалежно від освітнього

рівня, який забезпечує заклад, багато в чому співпадають. Так, В. Ільчук узагальнює основні завдання викладача вищої школи [252, с.13]:

- розроблення й модифікація навчальних програм, підготовка навчальних курсів відповідно до чинних вимог;
- проведення лекційних занять, семінарів, практичних і лабораторних занять;
- стимулювання дискусій для розвитку незалежності мислення студентів;
- контроль за виконанням студентами практичних робіт;
- організація, проведення та оцінювання екзаменаційних робіт і тестів;
- керівництво науково-дослідницькими роботами студентів;
- дослідження та розроблення концепцій, теорій і операційних методів для використання їх у відповідних галузях;
- підготовка підручників, навчальних матеріалів, статей;
- участь у роботі конференцій і семінарів;
- участь в ухваленні рішень, що стосуються діяльності кафедр, факультетів;
- надання допомоги в самостійній діяльності студентів.

На нашу думку, в представленому переліку завдань відсутній єдиний критерій, через що завдання, які постають перед викладачем закладу вищої освіти, представлено за різними напрямками його педагогічної діяльності.

Разом з тим, зважаючи на підвищення ролі інформаційно-комунікативних технологій в діяльності викладача, важливість виконання ним виховної функції, науковець робить висновок про те, що на сучасному етапі розвитку освіти «викладач має володіти здібностями дослідника, організатора, оратора, психолога; володіти логікою навчально-виховного процесу; бути висококваліфікованим фахівцем, як у своїй предметній галузі, так і ерудитом в інших галузях знань. Оволодіння професією викладача вимагає не лише певних природних здібностей і таланту, а й величезних

розумових, фізичних, емоційних і часових витрат» [252, с.14].

Узагальнюючи різні підходи до класифікації базових професійно-педагогічних умінь викладача, запропоновані в сучасній педагогічній науці (В. Гриньова [134], Н. Гузій [145], Р. Гуревич [151], А. Коломієць [296], Н. Кузьміна [318], О. Романовська [461], М. Супрун [495], Т. Сущенко [503], Г. Тарасенко [509], В. Тищенко [523] та ін.), а також ураховуючи вимоги інформаційного суспільства до випускника ЗВО, В. Ільчук [252, с. 15-16] характеризує таку систему вмінь:

- *методичні вміння* – уміння вибирати педагогічно доцільні форми, методи й засоби навчання; впроваджувати інноваційні технології навчання; використовувати передовий педагогічний досвід тощо;

- *аналітичні вміння* – вміння здійснювати психолого-педагогічний аналіз педагогічного процесу; визначати рівні сформованості системи знань студентів; аналізувати особистий досвід професійної діяльності, роблячи з цього відповідні висновки; передбачати можливі недоліки в своїй професійній діяльності, способи їх запобігання;

- *конструктивні вміння* – уміння цілеспрямовано організовувати й здійснювати цілісний педагогічний процес на основі теоретичних і технологічних знань; ефективно застосовувати в різних поєднаннях методи й засоби навчання; відбирати навчальну й наукову інформацію, структурувати її відповідно до теми заняття з урахуванням рівнів підготовленості студентів;

- *прогностичні вміння* – вміння визначати й формулювати конкретні завдання в повсякденній педагогічній діяльності; формулювати цілі навчальної діяльності; здійснювати поточне й перспективне планування навчальної діяльності; прогнозувати оптимальні шляхи використання інформаційних ресурсів і інформаційних продуктів; проектувати особистість студента і здійснювати індивідуальну програму розвитку його готовності до професійної діяльності; прогнозувати можливі труднощі й помилки професійного саморозвитку;

- *проективні вміння* – вміння прогнозувати педагогічну діяльність, її цілі, завдання й перебіг з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, їхніх потреб та інтересів; планування індивідуальної роботи зі студентами; планування системи прийомів з організації ефективної навчальної діяльності;

- *організаційні вміння* – уміння здійснювати педагогічне керівництво навчальною, зокрема й самостійною пізнавальною діяльністю студентів; організовувати самостійну діяльність студентів, спрямовану на виконання поставлених завдань; залучати до активної пізнавальної діяльності всіх студентів;

- *комунікативні вміння* містять у собі вміння спілкуватися з колегами й студентами, враховуючи їхні індивідуальні особливості; знаходити спільну мову з окремими студентами; встановлювати педагогічно доцільні стосунки зі студентами; розвивати внутрішньоклективні стосунки студентів, позицію співробітництва, готовність до спільного розв’язування реальних проблем шляхом колективної діяльності; реалізовувати демократичний стиль спілкування; застосовувати різні види педагогічної техніки, керувати емоційною атмосферою колективу; формувати комунікативні вміння в майбутніх фахівців.

Говорячи про викладача закладу вищої освіти, Н. Прус зауважує, що до його професійних функцій належить необхідність здійснювати не тільки навчальну, а й методичну, наукову та організаційно-виховну діяльність. Крім безпосереднього викладання навчальної дисципліни, професіоналізм викладача виявляється в його методичній діяльності, до якої відноситься підготовка, забезпечення та вдосконалення навчального процесу: підготовка до занять, розробка методичних матеріалів з навчальної дисципліни, ознайомлення з науково-методичною літературою. Постійне підвищення власного наукового рівня, проведення наукових досліджень, керування науковою роботою студентів, що сприяє розвитку їхнього творчого

потенціалу, формуванню вміння критично оцінювати інформацію, здатності аналізувати та робити висновки, складають науковий напрям діяльності викладача. Працюючи над науковим матеріалом, аналізуючи нову наукову літературу, вивчаючи досвід діяльності інших викладачів, знайомлячись з науковою літературою інших країн, викладач має змогу систематизувати та переосмислювати власні здобутки, робити висновки, висувати нові гіпотези [449, с. 64].

У дослідженні В. Ільчук [252, с. 215] презентує нові професійні ролі сучасного викладача вищої школи: розробник навчальних програм; фасилітатор; презентатор; тренер; наставник; менеджер; консультант; дослідник; інноватор. Усі ці ролі виступають відповіддю на вимоги до викладача, який працює в сучасних умовах і їхній обсяг, безумовно, буде збільшуватися.

Отже, *викладач технічних дисциплін* – це фахівець, який, отримавши інженерно-педагогічну освіту (або освіту магістерського рівня на базі бакалаврського рівня певної спеціальності технічної освіти), володіє компетентностями відповідної технічної спеціальності (машинобудівельної, комп'ютерної, аграрної, будівельної, транспортної тощо), компетентностями з організації педагогічної діяльності і реалізує професійні функції в галузі освіти як викладач загальнопрофесійних і професійно практичних дисциплін (в закладах професійно-технічної і вищої технічної освіти); викладач профільних дисциплін (в закладах загальної середньої освіти). Переваги саме інженерно-педагогічної освіти для викладача технічних дисциплін нами вже визначалися.

У професійній діяльності викладача технічних дисциплін органічно мають поєднуватися три сфери: *виробництво* (він має бути інженером-технологом певної галузі виробництва (інженерно-технічної спеціалізації); *наука* (має володіти усіма науково-дослідницькими компетентностями); *освіта* (має бути педагогом). Тільки таке органічне поєднання цих трьох

сфер забезпечує спроможність ефективно виконувати функції викладача технічних дисциплін.

Слід відзначити, що поняття «функція» має декілька трактувань: від математичного розуміння як будь-які залежності між двома й більше перемінними до виконання обов'язків, кола діяльності, призначення, ролі [492, с. 543]. Коли мова йде про дослідження соціально-педагогічних аспектів діяльності людини, під функцією слід розуміти якісну характеристику, спрямовану на збереження, підтримку й розвиток системи [414]. Е. Зеєр під функцією розуміє однорідну за змістом групу повторюваних видів діяльності, виконання яких є характерним для певної категорії інженерно-педагогічних працівників [193, с. 40].

Характеризуючи основні напрями діяльності педагога, Н. Кузьміна [318] виділяє гностичну, конструктивну, проектувальну, комунікативну та організаційну функції. Так, гностична функція педагогічного працівника передбачає аналіз навчальної інформації, власного педагогічного досвіду та позитивного досвіду колег, власних проблем і утруднень під час виконання професійної діяльності, здійснення пошуку нових методів навчання, вивчення індивідуальних особливостей учнів. Конструктивна функція полягає у відборі та структуруванні змісту навчання, плануванні власної педагогічної діяльності, прогнозуванні та узагальненні її результатів. Під час здійснення проектувальної функції, педагог має передбачати можливу поведінку учнів у різних умовах, прогнозувати ефективність упровадження певної педагогічної системи. Комунікативну функцію спрямовано на забезпечення професійно-педагогічного спілкування вчителя з учнями, що одночасно потребує високого рівня розвитку професійних комунікативних якостей. І, нарешті, організаційна функція забезпечує організацію власної діяльності та поведінки в реальних умовах, безпосередню реалізацію розробленого на попередніх етапах плану діяльності, створення умов для мобілізації учнів на пізнавальну діяльність та використання внутрішнього

потенціалу.

А. Бабенко до переліку функцій педагогічної діяльності відносить такі:

- практико-операційну (технологічну), що передбачає трансформацію отриманих знань у практичній предметній діяльності як системи вмінь і навичок володіння, а також проектування й організації професійної діяльності;

- мотиваційно-спонукальну – розвиток і знаходження зрілої форми думок, мотивів, цінностей, усієї спрямованості особистості, самоствердження у власній професійній діяльності, реалізація творчого потенціалу, унікальних здібностей, набуття авторитету серед колег і для самого себе;

- гностичну – активізація пізнавальної, інтелектуальної діяльності особистості, засвоєння накопичених людством знань, фактів, інформації освітнього характеру, підвищення особистої поінформованості, кругозору, ерудиції, націлених на перспективний розвиток;

- контрольню-оцінювальну (рефлексивну), що передбачає усвідомлення людиною власних знань, поведінки, моральності й інтересів, ідеалів і мотивів; цілісне оцінювання самого себе як професіонала;

- комунікативну, яка виявляється у відкритості до спілкування, збагачення в процесі міжособистісної взаємодії [19, с. 63-64].

Серед праць, присвячених дослідженню діяльності педагога, варто звернути увагу на дослідження В. Семиченко [480], в якому структуровані функції педагога. Автором виокремлено найбільш важливі з функцій: термінальні функції-цілі, інструментальні функції-засоби й операційні функції-прийоми.

У контексті професійної діяльності викладача вищої школи серед термінальних функцій, або функцій-цілей, що пов'язані зі стратегічними напрямками професійної діяльності викладача вищої школи та відображають її сутнісні цілі й завдання, варто визначити *навчальну* (спрямована на оволодіння студентами системою знань, умінь і навичок, необхідних для

успішної професійної діяльності та життя в суспільстві), *науково-дослідну* (проведення викладачем вищої школи власних наукових досліджень і керівництво науково-дослідною діяльністю здобувачів), *виховну* (сприяння формуванню системи морально-етичних, національних, громадянських, естетичних, професійних та інших цінностей, стійкого світогляду, правильного сприйняття сучасних проблем суспільного розвитку та людського буття), *розвивальну* (сприяння поступовому та послідовному соціально-психологічному й професійному розвитку особистості студента). Інструментальні, або функції-засоби, містять групу функціональних завдань, завдяки яким цілі професійної діяльності викладача перетворюються на безпосередній процес його взаємодії з конкретними студентами в реальних умовах навчального процесу у ЗВО: інформаційна, ілюстративна, діагностична, стимулювальна, прогностична, комунікативна, фасилітативна функції. Кожна з цих інструментальних функцій не є прив'язаною до якоїсь однієї стратегічної функції, вона обслуговує всю їхню сукупність.

До основних операційних функцій професійної діяльності педагога вищої школи, або функцій-приймів, належать: методична, організаційна, контрольно-аналітична та коригувальна функції. Вони також обслуговують (нерідко одночасно) кілька інструментальних функцій. Отже, відображаючи зміст виконуваної діяльності, функції викладача вищої школи є її зовнішнім проявом та однією з найважливіших характеристик. Як і компоненти професійної педагогічної діяльності, функції є взаємопов'язаними та взаємозалежними, причому педагог у навчальному процесі виконує декілька функцій одночасно.

У результаті дослідження професійної діяльності майстрів виробничого навчання, співробітниками ВНДІ профтехосвіти [320] відповідно до цілей і завдань виконуваних видів діяльності було виділено чотири групи функцій, критерій для визначення яких було проаналізовано Е. Зеєром [193, с. 40-41]: навчальна, виховна, розвивальна і мобілізаційна (за критерієм – діяльність

спілкування майстра з учнями); конструктивна і дослідницька (за критерієм – діяльність, що передує навчальному процесу); організаційна і комунікативна (за критерієм – діяльність, що пронизує всю професійну діяльність); самовдосконалення (критерій необґрунтований).

Реалізуючи різні цілі діяльності, викладач вищого навчального закладу, на думку І. Сабатовської і Л. Кайдалової, здійснює такі види діяльності: педагогічна, науково-дослідна, професійна (за базовою спеціальністю), адміністративно-господарська, управлінська, комерційна та громадська [469, с. 95], серед яких можна виділити два види творчої діяльності – наукового працівника та педагога. Науковці підкреслюють, що лише сполучення наукової та педагогічної діяльності для викладача вищої школи є продуктивним.

На підставі вивчення педагогічної діяльності викладача профтехцикла Г. Зборовський і Г. Карпова виділяють дві групи функцій: цільові – функції реалізації, спрямовані на досягнення провідної професійної мети: навчання професії і формування особистості виробника (навчальна, виховна, розвивальна і мотивуюча); операційні, що забезпечують реалізацію цільових: конструкторська, організаційна, гностична, комунікативна і виробничо-технічна [188]. Автори звертає увагу, що на відміну від усіх функцій, які є характерними для педагога будь-якого закладу освіти, остання (виробничо-технічна) відбиває специфіку інженерно-педагогічної праці.

Проведений Е. Зеєром критичний аналіз різних класифікацій функцій педагога – викладача технічних дисциплін дозволив науковцю зробити висновок про відсутність єдиної підстави (критерію) для їхнього угруповання, а також для визначення тенденції створення класифікацій функцій на основі аналізу змісту діяльності та етапів її реалізації. Так, функції, які визначаються метою діяльності (навчальна, виховна і розвивальна), мають загальну структуру, компонентами якої є: педагогічні цілі і завдання, педагогічна взаємодія (спілкування), контроль і оцінка

способів учіння і викладання. Відповідно функціями за етапами інженерно-педагогічної діяльності є: методична, виробничо-технічна, організаційна, діагностична [193].

Аналізуючи педагогічний компонент в діяльності інженера-педагога, Н. Брюхановою визначено й схарактеризовано компоненти професійних дій, згрупованих за компетенціями: проєктувальний (навчання та виховання), організаційний (менеджерський), технологічний (комунікативний), контрольно-корекційний, творчий (креативний), методологічний, науково-дослідний [65, с. 49-50]. Усі ці компоненти повинні забезпечуватися вміннями інженера-педагога ефективно застосовувати професійні знання в практичній педагогічній діяльності. Цей компонент, на нашу думку, співпадає з педагогічним компонентом діяльності викладача технічних дисциплін.

Так, в аналізі інженерної діяльності науковці [271, с. 30] виділяють такі логічні лінії, що є основними структурними складниками професійної діяльності: функції діяльності – її види – професійні завдання – інженерні вміння. У педагогічній науці вчені як узагальнені (зокрема для інженерів технічних спеціальностей) в інженерній діяльності виділяють гностичну, проєктувальну, конструктивну, організаторську, комунікативну тощо функції [151; 271].

Так, гностична (дослідницька) функція включає знання та вміння наукового та навчального пізнання; передбачає аналіз різних ситуацій, пошук продуктивного розв'язання технічних завдань (аналіз процесу вирішення завдань, результатів рішення, зіставлення отриманого результату з реальним); оволодіння сучасними інформаційними технологіями, що використовуються у технологічній та науково-дослідницькій діяльності.

Проєктувальна функція інженерної діяльності включає дії з цілепокладання, що стосуються перспективного планування технічних завдань і способів їх вирішення з досягнення мети. Проєктувальна функція є

важливою функцією для наукової організації інженерної діяльності, передбачає розвиток інженерного мислення фахівця цієї галузі.

Конструктивна функція інженерної діяльності включає знання і дії, пов'язані з розробкою нових об'єктів. Для інженера-педагога це не тільки розробка, конструювання технічних об'єктів, але й конструювання діяльності підлеглих.

Комунікативна функція інженерної діяльності включає дії, пов'язані з управлінням доцільних взаємин з колегами по роботі, адміністрацією в процесі безпосередньої взаємодії з ними в процесі вирішення технологічних завдань. На сучасному етапі розвитку суспільства і інженерної професії значення комунікації під час здійснення професійних функцій представниками цієї професійної групи є загальновизнаним.

Організаторський компонент інженерної діяльності пов'язаний з оптимізацією організації виробництва і управління технологічним процесом, спрямований, насамперед, на поліпшення умов праці та техніко-економічних показників. Організаторська функція передбачає формування й розвиток організаторських умінь і якостей фахівця.

Діагностична функція забезпечує високошвидкісне встановлення, вивчення і керування ознаками, що характеризують технологічні, економічні та соціальні системи. З діагностичною функцією на сучасному етапі розвитку соціально-економічних систем науковці пов'язують розробку і забезпечення технологій процесів.

Прогностична функція забезпечує дослідження конкретних перспектив соціально-політичних і економічних явищ, а також програмування відповідних реакцій і оперативного включення механізмів вирівнювання відносин.

Для виконання кожної функції необхідними є сформовані належним чином відповідні вміння й доведені до автоматизму навички. Так, кожній з наведених функцій інженерної діяльності відповідають певні вміння та

навички, основними з яких є:

- гностичні вміння (визначати можливість і умови майбутньої роботи; аналізувати організацію робочого місця; визначати раціональність технологічного процесу; визначати систему і способи контролю за ходом і результатами технологічного процесу тощо);

- проєктувальні вміння (здійснювати перспективне планування заходів, спрямованих на раціональну організацію робочого місця, поліпшення умов праці та підвищення його продуктивності; здійснювати перспективне планування заходів, спрямованих на підвищення якості продукції, що виготовляється; проводити набір устаткування, інструментів і приладів для виконання майбутніх робіт; проводити вибір оптимального технологічного процесу виготовлення виробів; проєктувати системи контролю за ходом і результатом роботи тощо);

- конструктивні вміння (вести технологічний процес у відповідності з заданими технічними умовами; перебудовувати робоче місце стосовно до конкретної роботи; визначати сукупну систему заходів для усунення браку; здійснювати комплексний контроль за процесом і результатом виготовлення виробів тощо);

- комунікативні вміння (встановлювати оптимальні стосунки з керівниками робіт і з виконавцями; виробляти єдину думку про правильний вибір дій, поведінки; будувати взаємодію, взаємовідносини між членами колективу в залежності від цілей, змісту, форм організації, методів і засобів професійної діяльності; будувати взаємодію, взаємовідносини між членами колективу для ефективної організації виробничого процесу та досягнення позитивних результатів тощо);

- організаторські вміння (організовувати своє робоче місце, правильно використовувати предмети і засоби праці; витримувати необхідні режими роботи та технологічні вимоги до її виконання; дотримуватися режиму праці та відпочинку тощо);

- діагностичні вміння (отримувати й освоювати інформацію з навколишнього середовища; аналізувати соціально-значущі явища і процеси тощо);

- прогностичні вміння (визначати ідеальні орієнтири, цілі організації, здійснювати антиципацію кінцевого результату; застосовувати принципи системного аналізу, розробляти інноваційний проект, визначати систему заходів щодо запобігання та усунення збоїв у реалізації проекту, програми або рішення проблеми; пропонувати варіанти вирішення проблеми; відбирати форми організації, методи і засоби досягнення результатів проекту або раціонального вирішення поставленої проблеми тощо).

У нормативних документах встановлено перелік функцій, які мають виконувати інженерно-педагогічні кадри, зокрема ті з них, що працюють викладачами технічних дисциплін у закладах освіти: проектувальна, організаційна, технологічна, виховна, дослідницька. Кожна з функцій також представлена певним переліком професійних задач [65].

Аналіз змісту професійно-педагогічної діяльності з урахуванням спрямованості зусиль викладача, якому доводиться працювати в різних системах: людина-людина, людина-знакова система, людина-техніка, дозволив Л. Красинській виділити такі її види: 1) власне педагогічна діяльність, що передбачає безпосереднє спілкування зі студентами; 2) предметно-інформаційна діяльність, яка полягає в поповненні спеціальних знань з дисципліни; 3) науково-дослідна діяльність; 4) техніко-технологічна діяльність; 5) діяльність з професійно-особистісного саморозвитку [310, с.29]. Відповідно такій класифікації визначаються функції викладача технічних дисциплін за спрямованістю (на здобувачів освіти і власну особистість); змістом діяльності за призначенням (технічна і педагогічна галузі як провідні; методична і науково-дослідницька – як допоміжні).

Безперечно, провідною в структурі професійної діяльності викладача технічних дисциплін є *педагогічна діяльність* (у вузькому її розумінні як

навчальний і виховний вплив на здобувача освіти), що представляє собою органічний сплав викладання і виховання. Її метою (і одночасно предметом) є професійно-особистісний розвиток студента, формування навчального колективу. Специфіка даного виду діяльності, рамки якої обмежуються системою «викладач – студент», полягає в тому, що в її основі лежить безпосередня взаємодія і спілкування викладача зі здобувачами освіти.

Проте викладач реалізує не тільки навчальні та виховні функції, він є, перш за все, фахівцем в певній предметній галузі. Ураховуючи необхідність постійного вдосконалення предметних знань, особливо в галузі техніки і виробничих технологій, викладачеві доводиться постійно працювати з новітньою інформацією, тобто робити її відбір, аналізувати, пов'язувати з системою наявних знань. Адже «сучасний викладач повинен добре орієнтуватися в різних галузях науки, основи якої він викладає, знати її можливості для вирішення соціально-економічних, виробничих і культурних завдань. Але цього мало, він має бути постійно в курсі нових досліджень, відкриттів і гіпотез, бачити близькі й далекі перспективи науки, що викладається» [469, с. 100]. Робота з інформацією займає досить великий обсяг часу в процесі підготовки викладача до занять. Ураховуючи це, Л. Красинська виділяє як самостійний вид діяльності викладача *предметно-інформаційну* діяльність [310]. Розробка змісту дисципліни з урахуванням новітніх даних з галузі науки або техніки є багатостадійним процесом, що включає проектування курсу, визначення основних розділів і тем, відбір і композицію теоретичного матеріалу в рамках кожної теми, виділення основних понять, закономірностей, принципів, продумування способів наочної подачі навчальної інформації. Крім розробки змісту лекційних і практичних курсів, викладачеві доводиться займатися підготовкою до видання методичних вказівок і рекомендацій для студентів, друкованих або електронних конспектів лекцій, збірників вправ і завдань, лабораторних практикумів, розроблення силабусів тощо.

Предметно-інформаційна діяльність викладача тісно пов'язана з його науково-дослідною роботою. Оновлення знань з предмета здійснюється не тільки шляхом перероблення новітньої інформації, але і шляхом проведення самостійного дослідження в галузі конкретної науки. Дослідницький процес як один з видів цілеспрямованої діяльності викладача відрізняється тим, що є інтелектуально-творчим за своїм змістом і передбачає отримання нового наукового знання. Результати науково-дослідної діяльності викладача відображаються в різних публікаціях (монографіях, наукових статтях, підручниках і навчальних посібниках, доповідях на конференціях, симпозіумах, в інженерно-конструкторських розробках тощо).

В інженерних закладах освіти в досить великому обсязі присутня і *техніко-технологічна* складова професійно-педагогічної праці, роль якої зростає і в найближчому майбутньому може стати домінуючою. Викладачі спеціальних кафедр беруть участь в госпдоговірних роботах, займаються винахідництвом, виконують функції технічних експертів і консультантів, освоюють передові технологічні процеси, новітню техніку, забезпечують навчально-виробничий процес у лабораторіях, майстернях, на навчальних полігонах.

Вимоги до викладацької праці, що постійно ускладнюються, стимулюють *діяльність з професійно-особистісного розвитку*. Викладачеві доводиться не тільки постійно поповнювати предметні знання, а й поглиблювати уявлення щодо професійної педагогіки, освоювати нові методи і засоби навчання. Крім того, різноманітні ситуації взаємодії зі студентами та колегами спонукають викладача оцінювати ступінь розвитку своїх професійно-особистісних якостей і визначати траєкторію самоосвіти і самовиховання.

Визначені види професійно-педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін з точки зору її спрямованості (робота зі студентами, з навчальною та науковою інформацією, технікою, робота педагога над собою)

Л. Красинська пропонує одночасно розглядати як змістовні компоненти структури професійної діяльності викладача, які взаємопов'язані і взаємозумовлюють один одного, але при цьому зберігають свою автономність.

Як професійні педагогічні компетентності інженера-педагога на основі структури його особистості та основних професійних функцій (за О. Коваленко, яка визначає технологічну, проектувальну, організаційну, науково-дослідну) науковці [287, с. 35] визначають такі: методологічна, проектувальна, креативна, комунікативна, менеджерська, науково-дослідна. Відповідно схарактеризовано зміст педагогічних компетентностей інженера-педагога [287, с. 36-40].

За Законом України «Про вищу освіту» (ст. 56 розділ X) викладач технічних дисциплін як науково-педагогічний працівник здійснює навчальну, методичну, наукову, організаційну роботу [184].

Схарактеризуємо ці види діяльності з метою визначення їх місця і ролі у професійній діяльності викладача технічних дисциплін. Так, навчальна робота є провідним видом у педагогічній діяльності і виступає як викладацька діяльність з боку викладача і діяльність учіння з боку здобувача освіти. Метою викладацької діяльності викладача технічних дисциплін є формування загально технічних і спеціально технічних знань і умінь, які створюють, як правило, теоретичну базу для практичного засвоєння професії здобувачем технічної освіти. Саме її Л. Красинська характеризує як педагогічну діяльність, в основу якої покладено основні стосунки «викладач-студент», їхню взаємодію і спілкування. Для викладацької діяльності важливими аспектами виступають предметно-інформаційна і техніко-технологічна діяльності.

Дослідники педагогічної діяльності в закладах освіти особливу увагу звертають на здійснення наукової діяльності науково-педагогічним працівником, зокрема й викладачем технічних дисциплін, які, по-перше, самі

повинні постійно займатися науковою діяльністю, а, по-друге, мають здійснювати наукове керівництво всіма формами науково-дослідної роботи здобувачів освіти. Варто відзначити, що історично заклади вищої освіти розвивалися як спільноти вчених, які здійснюють і наукову, і педагогічну роботу. На жаль, з середини XX століття, в зв'язку з розвитком мережі академічних та галузевих НДІ, науково-дослідницька функція вищої школи поступово слабшала, а викладачі почали більше орієнтуватися на передачу знань. Проте на сучасному етапі розвитку освіти і науки, науково-дослідницька діяльність викладачів закладів освіти стала визначальною для проведення викладацької діяльності, враховуючи стрімкий розвиток освітніх технологій. Завдяки цьому викладачі закладів вищої освіти продовжують здійснювати науково-дослідницьку роботу, розширювати її межі і можливості, залучати до неї здобувачів освіти.

У дослідженні З. Єсарєвої [172] доведено позитивний вплив наукової творчості на педагогічну діяльність: наукова робота викладача підвищує якість навчання, а педагогічна робота, в свою чергу, може стати стимулом для наукових досліджень. Проте наукова і педагогічна діяльність – це зовсім різні види діяльності: у науково-дослідній роботі переважає теоретичний елемент, в педагогічній – практичний; перша вимагає від викладача певної когнітивної складності, друга – вміння «спрощувати» науковий матеріал, робити його доступним для сприйняття студентами [310].

Наукова діяльність виступає підґрунтям для самореалізації і самовдосконалення, організації навчання впродовж професійного життя фахівця, на що вказує й Л. Красинська, характеризуючи як окремий вид – діяльність з професійно-особистісного розвитку. На нашу думку, саме науково-дослідницька діяльність забезпечує постійний рух особистості фахівця до пошуку й самовдосконалення в галузі, стимулює й до розвитку галузі в цілому. У зв'язку з цим, викладач технічних дисциплін має постійно цікавитися науковими здобутками в галузі технічних наук, а також

напрацюваннями і інноваціями в галузі педагогіки для забезпечення оптимальності і підвищення ефективності здійснюваного ним педагогічного процесу. С. Ящук зазначає: «Якщо педагогічна діяльність не підкріплена науковою роботою, швидко згасає професійна педагогічна майстерність. Саме професіоналізм і виражається в умінні бачити і формулювати педагогічні задачі на основі аналізу педагогічної ситуації і знаходить оптимальні способи їх розв'язання» [575, с. 53]. Ураховуючи той факт, що «будь-яка професійна діяльність має науково-методологічне підґрунтя», а «опанування його засад, усвідомлення тенденцій і перспектив розвитку в подальшому, докладання власних зусиль до адаптації прогресивних положень до реальних умов покладається як завдання на кожного фахівця з вищою освітою» [77, с.124], викладач освітнього закладу як науково-педагогічний працівник повинен мати сформовану науково-дослідницьку компетентність і систематично долучатися до наукової діяльності, демонструвати власні здобутки в цьому напрямі професійної діяльності (наукові публікації, участь у наукових конференціях тощо).

Крім значення для власної діяльності і розвитку в професії, науково-дослідницька діяльність викладача технічних дисциплін активізує і поглиблює навчальний процес здобувачів, залучає їх до дослідницької діяльності, яка «поєднує навчальну функцію та функцію отримання суб'єктивно нового знання, виступає засобом формування професійної компетентності майбутнього фахівця» [301, с. 25]. Наукова діяльність виступає шляхом розширення кругозору здобувачів, підвищення їхньої пізнавальної активності в навчальній діяльності; розвиває мислення, формує вміння логічної аргументації, сприяє оволодінню методами пізнання – у цілому, забезпечує розвиток особистості і фахівця певної галузі. Отже, в науково-дослідницькому напрямі діяльності викладача технічних дисциплін простежується зв'язок з техніко-технологічним напрямом його діяльності.

Викладач відіграє вирішальну роль у формуванні позитивного

ставлення здобувачів до наукової діяльності, інтересу і потреби займатися нею. А. Хуторської звертає увагу на роль дослідницької компетентності для особистості здобувача освіти, яка «служить компонентом компетентності особистісного самовдосконалення, спрямованого на освоєння способів інтелектуального й духовного розвитку» [543, с. 60]. Підтвердженням цього, на думку М. Васильєвої, є той факт, що «студенти, які систематично активно займаються науково-дослідницькою діяльністю, опанувавши її основи, часто самореалізуються не тільки в навчальній діяльності, але й мають успіхи в професійному становленні, налагодженні зв'язків з майбутніми працедавцями вже під час професійної підготовки в університеті» [77, с. 126].

Як основні напрями науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти дослідники [77] визначають ті, що є важливими і забезпечують формування необхідних характеристик особистості майбутнього фахівця: науково-дослідницька діяльність, що є складовою навчального процесу і обов'язкова для всіх студентів (написання рефератів, підготовка до семінарських занять, підготовка і захист курсових, дипломних робіт, виконання завдань дослідницького характеру в період виробничої практики на замовлення майбутніх працедавців тощо); науково-дослідницька діяльність студентів поза навчальним процесом (участь у наукових гуртках, виконання наукових робіт у межах творчої співпраці кафедр, факультетів; написання тез наукових доповідей, публікацій тощо). Важливу роль в забезпеченні обох напрямів відіграє постать викладача технічних дисциплін, який власним прикладом, вимогами до здобувачів, мотивацією і контролем має реалізовувати науково-дослідницьку функцію.

Організаційна робота викладача в закладі освіти не є автономним напрямом, або видом діяльності, а має «всеохоплюючий» характер, оскільки організації потребує будь-яка діяльність: як власна діяльність самого викладача (у навчальній, виховній, науковій діяльності), так і його

діяльність, спрямована на організацію взаємодії, спілкування інших в навчально-виховному процесі. Те саме можна сказати й про методичний напрям діяльності викладача: він також пронизує всі інші, адже передбачає осмислення ефективності форм, методів, засобів педагогічної взаємодії, а також власної діяльності викладача. Так, викладацька діяльність передбачає обов'язкове методичне опрацювання навчального матеріалу, у зв'язку з цим вона апріорі не може бути без методичного напрямку, ураховуючи цілеспрямований характер такої діяльності, обов'язкове передбачення її результату. Через це й виховна робота як цілеспрямована в закладі освіти передбачає методичне оброблення. Отже, організаційний і методичний напрями є такими, що забезпечують усі види діяльності викладача в усіх їхніх проявах. Одночасно вони не є автономними, а скоріше такими, що забезпечують провідні функції педагогічної діяльності викладача.

Проте, варто звернути увагу на виховну діяльність викладача технічних дисциплін, яка не визначається як окрема функція навіть в Законі «Про вищу освіту». Незважаючи на це, крім викладацької діяльності як навчального напрямку професійної діяльності викладача, яка виступає провідною, і переслідує мету навчання здобувачів певному матеріалу, на викладача технічних дисциплін покладається й функція виховання особистості здобувача освіти. Науковцями доведено тісний взаємозв'язок і взаємозалежність результативності процесів навчання і виховання особистості здобувача освіти в освітньому закладі. Незважаючи на те, що процес виховання, який є особливо значущим під час здобування учнем загальної освіти, втрачає свою інтенсивність стосовно дорослої людини (студента), проте він здобуває професійної спрямованості – адже йдеться про виховання особистості в певній професійній діяльності (формування в неї професійно важливих якостей і характеристик).

Викладач не може обмежуватися виконанням обов'язків лише стосовно викладання навчального матеріалу, оскільки кожна взаємодія з іншими має

виховний потенціал: під час викладання здобувачам передається інтерес викладача до матеріалу, яким він може «заражати» інших, відчувається ставлення викладача до педагогічного процесу і тих, з ким він взаємодіє в ньому, тощо. Варто акцентувати увагу на тому, що сама особистість викладача виступає головним фактором успішності використання методів виховання (освічення, навіювання, переконання) в навчальному процесі. Особливу роль відіграє його ерудиція, педагогічна майстерність, мовна культура, стиль життя, манери, жести, міміка, педагогічний такт. Викладач має сам щиро вірити в те, що він несе як знання і в чому переконує тих, хто навчається, бути емоційним, при цьому уникати фальшивого пафосу, відірваності від конкретних потреб, інтересів здобувачів.

Викладач може реалізовувати виховні функції і поза навчальним процесом як куратор студентської групи, або за власної ініціативи, підтримуючи більш тісні зв'язки зі студентською групою. Так, основними завданнями позанавчальної професійно спрямованої виховної роботи студентів є: розвиток духовної культури студентів, залучення їх у різні види діяльності (спортивну, художньо-творчу, духовно-моральну, трудову), збагачення змісту діяльності колективів студентських груп, формування потреб, мотивів у самоосвіті, самовиховання, створення умов для самореалізації; формування у здобувачів системи професійних цінностей, розвинутого позитивного ставлення до самостійної професійної діяльності, виховання потреби в оволодінні професійною культурою тощо.

Важливим аспектом реалізації виховного процесу в закладі освіти, до якої має залучатися кожний з суб'єктів освітнього процесу, зокрема й викладач технічних дисципліни, є забезпечення сприятливого для самореалізації фахівця середовища, формування громадянина демократичного суспільства, доброго сім'янина, сумлінного і відповідального працівника, споживача духовної культури тощо. Принцип виховання в діяльності і спілкуванні, що для викладача технічних дисциплін виступає

принципом виховання в навчальному процесі, який він покликаний організовувати і забезпечувати, вимагає такої організації, щоб вони стали засобом формування особистості, формою виявлення її оціночного ставлення до оточуючої дійсності, ареною самореалізації можливостей, потреб, інтересів людини. Адже С. Рубінштейн зазначав, що «ставлення до оточуючого світу – це, передусім, ставлення індивіда до того, що складає умови його життя. Але найперша умова життя людини – це інша людина. Ставлення до іншої людини складає основну тканину людського життя, її серцевину» [464, с. 262-263].

Отже, ураховуючи роль виховної роботи в освітньому закладі, провідним завданням якої залишається соціальне (особливо його моральний, патріотичний напрями), а також професійне виховання, на що робиться акцент в Концепціях і планах виховної роботи кожного закладу освіти, виховну функцію слід визначати як особливо важливу функцію професійної діяльності викладача технічних дисциплін.

Грунтуючись на дослідженнях Г. Карпової, яка вперше визначає як специфічну виробничо-технічну функцію інженера-педагога, і Л. Красинської, яка акцентує увагу на важливості техніко-технологічного виду діяльності викладача технічних дисциплін, вважаємо за необхідне визначення особливості професійної діяльності викладача технічних дисциплін. Функція, пов'язана з технічним напрямом діяльності, відбиває особливість педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін на відміну від викладачів усіх інших дисциплін. Завдяки фаховій компетентності такий викладач має вміти налаштувати навчально-демонстраційне обладнання, виконати розрахунково-аналітичні роботи, розумітися на раціоналізаторстві, демонструвати у власному виконанні певні прийоми і операції тощо. Технічний напрям діяльності викладача технічних дисциплін виступає складним, комплексним видом його професійної праці, що поєднує працю інженера, кваліфікованого працівника і педагога-методиста. Реалізація технічного напрямку стимулює викладача до засвоєння нових технологічних процесів і техніки,

що швидко розвиваються, створює підґрунтя для викладання навчальних дисциплін з урахуванням принципу науковості. Технічний напрям поєднує діяльність викладача технічних дисциплін з інженерною діяльністю.

Проведений аналіз дозволяє визначити провідні функції професійної діяльності викладача технічних дисциплін: *викладацька, виховна, науково-дослідницька, техніко-технологічна*. Організаційну і методичну функцію, на яких акцентують увагу науковці, вважаємо такими, що забезпечують провідні.

Проте в усіх цих видах діяльності викладача технічних дисциплін простежується однакова етапність. Так, до процесуальних компонентів діяльності, які послідовно змінюють один одного, створюючи єдиний цикл, Л. Красинська відносить: 1) діагностику, що передбачає оперативне вивчення і оцінку фактичного стану ситуації; 2) цілепокладання, пов'язане з постановкою мети і її конкретизацією в задачах; 3) планування, тобто визначення шляхів, способів, оптимальних термінів досягнення мети; 4) організацію, яку можна розглядати як активізацію або координацію зусиль щодо виконання програми дій; 5) контроль і корекцію результатів діяльності [310, с. 33]. Структурний аналіз професійної діяльності викладача передбачає не тільки виокремлення змістовних і процесуальних компонентів, але і вивчення характеру їхнього зв'язку. Незважаючи на те, що процесуальні компоненти мають своє наповнення, вони ніби пронизують усі сторони професійної діяльності викладача (змістові компоненти), набуваючи своєї специфіки. Іншими словами, кожний вид діяльності викладача – викладацька, виховна, науково-дослідницька, техніко-технологічна – може розглядатися через сукупність процесуальних характеристик.

Зважаючи на компетентнісний підхід, перспективу представляє визначення функцій процесуального характеру, тобто тих, які більшість науковців вважає операційними функціями, оскільки компетентності характеризують здатності фахівця до певних конкретних дій у професійній діяльності. За етапами реалізації дій з досягнення цілей навчання, виховання, розвитку особистості майбутнього фахівця певної спеціальності в інженерно-технічній, або виробничо-технічній галузі

вироблення матеріальних благ для суспільства визначаємо такі функції за етапами діяльності викладача технічних дисциплін: прогностично-проектувальна; організаційно-управлінська; технологічно-комунікативна; контрольно-корекційна. Відповідно до кожної з визначених функцій в таблиці 1.1 узагальнено представлено професійні компетентності, якими має володіти викладач технічних дисциплін.

Таблиця 1.1

Характеристика змісту компетентностей викладача технічних дисциплін відповідно до функцій професійної діяльності за етапами

за етапами діяльності	Викладацька	Виховна	Науково-дослідницька	Техніко-технологічна
1	2	3	4	5
прогностично-проектувальна	- здатність самостійно добирати науково-технічну інформацію, методично її опрацьовувати, трансформувати в навчальний матеріал; - здатність планувати викладання методично опрацьованих загально технічних і спеціально технічних знань; - здатність обирати ефективні методи, засоби, технології викладання навчального матеріалу; - здатність конструювати навчальний процес у вигляді проекту майбутньої викладацької діяльності; - здатність прогнозувати перебіг навчального процесу; - здатність передбачати і попереджати можливі ускладнення в навчальному процесі	- розуміння і усвідомлення ролі і місця виховної роботи в освітньому закладі; - усвідомлення ролі власної особистості і діяльності в виховному процесі; - усвідомлення цілей, напрямів і змісту власної діяльності у виховному процесі здобувачів освіти; - здатність планувати і конструювати виховний процес під час викладацької діяльності і у поза навчальний час; - здатність прогнозувати результати виховного процесу тощо	- здатність відчувати суперечності в галузі інженерно-технічних і педагогічних знань; - усвідомлення ролі наукового пошуку у власному розвитку і розвитку інших; - здатність до генерування нових ідей на основі досліджень у галузі інженерно-технічних і педагогічних знань; - здатність до планування напрямів власного наукового пошуку; - здатність до проектування науково-дослідницької діяльності тощо	- розуміння виробничих процесів і діяльності механізмів; - здатність до проектування нових технологічних процесів і техніки; - здатність до розроблення виробничо-технічної документації

Продовження табл. 1.1

1	2	3	4	5
організаційно-управлінська	- здатність до проведення навчальних занять у різних формах; - здатність застосовувати методи менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю здобувачів освіти; - здатність контролювати власну діяльність (викладання) і навчальну діяльність здобувачів (учіння); - здатність створювати умови для опрацювання й засвоєння здобувачами навчального матеріалу тощо	- здатність обирати оптимальні форми і методи виховної роботи; - здатність створювати умови для реалізації напрямів виховної роботи; - здатність організовувати виховну діяльність здобувачів і керувати нею тощо	- здатність до стимулювання здобувачів до оволодіння методами пізнання; - здатність залучати здобувачів до науково-дослідницької діяльності; - здатність створювати умови для реалізації різних форм наукової роботи тощо	- здатність до організації профілактичних заходів з попередження надзвичайних ситуацій; - здатність створювати ефективні технології і моделі організації виробничого процесу; - здатність до управління технологічним процесом /виробництвом і персоналом/
технологічно-комунікативна	- здатність до формування інтересу здобувачів до дисципліни, яку викладає, і майбутньої професії; - здатність до стимулювання здобувачів освіти до опанування навчального матеріалу, активної взаємодії між учасниками в навчальному процесі; - здатність до методичного забезпечення відпрацювання практичних умінь і навичок з дисципліни; - здатність до прояву креативності в навчальному процесі	- здатність до формування соціальних і професійно-значущих якостей; - здатність дотримуватися етичних принципів взаємодії в педагогічному процесі; - здатність до налагодження стосунків у взаємодії зі здобувачами освіти; - здатність залучати здобувачів до різних видів діяльності для їхнього розвитку і самореалізації тощо	- здатність до формування в здобувачів навичок наукового мислення; - здатність до формування вмінь логічної аргументації; - здатність до організації взаємодії під час наукового пошуку, обміну думками; - здатність до формування практичних навичок навчально-наукової і науково-дослідницької діяльності	- здатність до забезпечення виробничого процесу в навчальних майстернях; - здатність до обслуговування матеріально-технічної бази лабораторій та кабінетів; - здатність до засвоєння нових технологічних процесів і техніки тощо

Продовження табл. 1.1

	2	3	4	5
контрольно-корекційна	- здатність до забезпечення зворотного зв'язку з метою контролю результатів навчальної діяльності здобувачів; - здатність до створення й використання діагностичних методик; - здатність об'єктивно оцінювати результати здобувачів та якість власної професійної діяльності; - здатність до виявлення причин труднощів, які виникають у здобувачів у навчанні, прогалин у знаннях і вміннях, визначення конкретних шляхів усунення недоліків; - здатність коригувати власну діяльність у разі потреби; - здатність постійно удосконалювати процес викладання навчального матеріалу	- здатність контролювати власну поведінку; - здатність діагностувати рівень вихованості майбутнього фахівця, його ставлення до загальнолюдських цінностей, навчальної діяльності, майбутньої професії; - здатність до формування у здобувачів критичного ставлення до власних досягнень	- здатність критично оцінювати результати власної науково-дослідної діяльності; - здатність оптимізувати і коригувати власну науково-дослідницьку діяльність з метою підвищення її ефективності; - здатність об'єктивно оцінювати результати науково-дослідницької діяльності здобувачів, формулювати зауваження й пропозиції, спрямовані на підвищення ефективності і оптимальності	- здатність контролювати діяльність здобувачів під час виробничих процесів; - контроль за дотриманням законодавства і нормативно-правових актів з охорони праці і безпечним веденням робіт на підприємстві; - здатність проводити експертизу умов праці тощо

Безумовно, наведено далеко не повний перелік всіх здатностей, якими має володіти викладач технічних дисциплін під час виконання професійних функцій, проте зрозумілим є їхній зміст і специфіка відповідно до кожної функції процесуального характеру професійної діяльності викладача технічних дисциплін.

Під час реалізації усіх визначених здатностей присутнім є інженерно-технічний компонент, адже організація навчальної діяльності здобувачів під час виконання функцій викладацької діяльності має сенс лише у випадку сформованої системи загально технічних і спеціально технічних знань. Саме він виступає основним ядром, навколо якого розгортаються визначені здатності. Теж саме стосується і наукової діяльності викладача, адже основні

проблеми наукового пошуку пов'язані, в першу чергу, з інженерно-технічним змістом: що нового відбувається в галузі, що потребує раціоналізаторського рішення, якими можуть бути шляхи підвищення ефективності виробничих процесів тощо. Щодо виховання, актуальним залишається формування професійно значущих якостей майбутнього фахівця інженерно-технічної або виробничої галузей.

У зв'язку з тим, що викладач технічних дисциплін має володіти здатностями до реалізації не тільки педагогічних, але й функцій інженерної діяльності, інтерес представляє співставлення елементів інженерної і педагогічної діяльності в змісті операційних функцій (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Порівняльна характеристика операційних функцій інженерної і педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін

Функції інженерної діяльності	Функції педагогічної діяльності
прогностична	прогностично-проектувальна
проектувальна	
гностична (дослідницька)	
організаційна	організаційно-управлінська
конструктивна	
комунікативна	технологічно-комунікативна
діагностична	контрольно-корекційна

Як бачимо, в професійній діяльності викладача технічних дисциплін спостерігається спільність структур інженерної та педагогічної діяльності, у тому числі, і за органічної єдності функцій. Так, проектувальна діяльність, з

одного боку, передбачає інженерне проектування, з іншого – педагогічне проектування. Якщо при цьому потребується оперування знаннями з різних галузей (інженерні та педагогічні науки), то цілком вірогідним є передбачення спільних алгоритмів розумової діяльності [461].

Отже, здійснюючи навчальний, методичний, науковий, організаційний напрями діяльності (за ЗУ «Про вищу освіту»), викладач технічних дисциплін реалізує функції-цілі з навчання, виховання й розвитку майбутнього представника певної професійної галузі інженерно-технічної або виробничо-технічної спеціальності, реалізує як напрями викладацьку, виховну, науково-дослідницьку, техніко-технологічну за прогностично-проектувальним, організаційно-управлінським, технологічно-комунікативним і контрольнo-корекційним етапами, які визначаються як операційні функції викладача технічних дисциплін. Зважаючи на те, що комунікація під час реалізації всіх функцій пронизує діяльність викладача технічних дисциплін, а здатність до іншомовної предметно-інформаційної, техніко-технологічної діяльності і комунікації розширює можливості фахівця у виконанні всіх функцій професійної діяльності, інтерес представляє визначення місця іншомовної професійної компетентності в його функціях.

1.3 Суть і структура іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін

Специфіка професійної діяльності викладача технічних дисциплін зумовлює необхідність урахування функцій інженерної і педагогічної діяльності. З'ясування функцій викладача технічних дисциплін засвідчило відсутність єдиної класифікації у зв'язку з неможливістю їх представити як рядоположні за обраним єдиним критерієм. Проте не викликає сумніву, що в професійній компетентності як інтегральній характеристиці фахівця мають бути відбитими функції як інженерної, так і педагогічної діяльності. За

нашим переконанням, такі функції за характером є педагогічними, в змісті яких присутній інженерний складник.

Нами схарактеризовано зміст професійної компетентності викладача технічних дисциплін як його здатностей відповідно до реалізації функцій викладацької, виховної, науково-дослідницької, техніко-технологічної діяльності, визначених за критерієм її етапності: прогностично-проектувальна; організаційно-управлінська; технологічно-комунікативна; контрольно-корекційна. Проте інтерес представляє визначення в їхньому змісті іншомовного компонента або складника, його ролі і місця у професійній компетентності фахівця.

Слід відзначити, що в педагогічній діяльності важливе місце займає комунікативна компетентність викладача, оскільки ця професія належить до професій підвищеної мовленнєвої відповідальності, де слово виступає професійним інструментом, від володіння яким залежить не тільки успіх професійної діяльності, але й доля майбутнього покоління, його освіченості і вихованості, суспільства в цілому. Разом з цим, викладач технічних дисциплін у закладі вищої інженерно-технічної або середньої технічної освіти виступає як фахівець немовної спеціальності, тобто такий, для якого лінгвістична підготовка не є фаховою. Не зважаючи на це, слід ураховувати, що за даними Всесвітнього форуму з навчання та технологій, який проходив у 2010 році в Лондоні в межах реалізації проекту «Оцінювання та викладання навичок XXI-го століття», саме комунікацію визнано основним способом праці в сучасному світі [100]. С. Вілсон та С. Сабі стверджують, що саме від рівня сформованості комунікативної компетентності великою мірою залежить успіх в особистісних і професійних відносинах [608]. Зважаючи на цінність людських відносин, реалізація який в основному відбувається завдяки комунікації, не варто доводити велике значення комунікативної компетентності в професійній діяльності фахівця будь-якої галузі, тим більше в системі освітніх відносин.

Питання визначення суті комунікативної компетентності майбутнього фахівця педагогічної галузі розглянуто в працях Н. Ашиток [18], О. Боровець [60], Н. Бутенко [72], Н. Волкової [97], М. Заброцького [354], С. Іванової [249], Т. Калініченко [263], І. Когут [291], О. Корніяки [304], С. Максименко [354], Г. Рурік [466] та інших. Методологічні засади навчання іншомовного мовлення здобувачів вищої освіти розроблялися лінгводидактами О. Заболотською [182], Р. Мартиновою [358], С. Ніколаєвою [397], Ю. Пасовим [424], Г. Роговою [459], В. Скалкіним [488] та ін. Проблемі визначення й характеристики іншомовної комунікативної компетентності викладачів немовних спеціальностей присвячено достатню кількість наукових досліджень: С. Кожушко [511], О. Малихін [356], С. Мелікова [355], Л. Морська [382], О. Тарнопольський [511], В. Теляшенко [516] та ін. Усі їх об'єднує доведення значної ролі іншомовної компетентності у викладача щодо різних аспектів.

Проведений аналіз представлених досліджень дозволяє узагальнити, що на сучасному етапі роль володіння іноземною мовою для викладачів, зокрема викладачів технічних дисциплін, значно зросла й стала необхідністю. У зв'язку з цим, серед компетентностей фахівця іншомовна часто займає таке ж саме місце, як і компетентність з володіння державною мовою. У переліку загальних компетентностей вона позначається як «здатність спілкуватися іноземною мовою», або розширено і конкретизовано як «здатність до усного і письмового спілкування іноземною мовою, працюючи в міжнародному контексті з використанням сучасних засобів комунікації» тощо. Володіти іноземною мовою науковці трактують як вміти спілкуватися, сприймати та передавати інформацію.

Іншомовну професійну компетентність викладача технічних дисциплін визначаємо як його здатність використовувати іноземну мову під час виконання викладацької, виховної, науково-дослідницької, техніко-технологічної функцій професійної діяльності: в отриманні, опрацюванні і

створенні матеріалів предметно-інформаційного (науково-технічного, науково-педагогічного і навчально-методичного) характеру, обміні інформацією з зарубіжними колегами в інтересах власного розвитку і підвищення результатів професійної діяльності.

Узагальнення наукових досліджень вчених, які опікувалися проблемами лінгвістичної суті іноземної мови [367], дозволяють зробити висновок про те, що науковцями, як правило, характеризуються здатності особистості відповідно до предметно-конкретних лінгвістичних умінь: читання, переклад, письмо, говоріння, слухання. Ураховуючи цей момент, а також психологічний аспект розумових процесів, які виконує особистості, в таблиці 1.3 узагальнено представлено компоненти іншомовної комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін як його здатності до використання іноземної мови з комунікативною метою.

Таблиця 1.3

**Структура іншомовної комунікативної компетентності викладача
технічних дисциплін**

Суть компетентності	Розумові процеси, які виконує особистість	Предметно-конкретні лінгвістичні уміння, які забезпечують процеси
1	2	3
Здатність до опанування професійно орієнтованої (інженерно-технічної, педагогічної) інформації, яка представлена іноземною мовою	– декодування інформації за відомим лінгвістичним кодом; – розуміння суті інформації; – засвоєння інформації	Читання, переклад, слухання
Здатність створювати і представляти інформацію іноземною мовою (власні наукові і методичні здобутки)	– створення інформації (логічне конструювання); – кодувати інформацію за відомим лінгвістичним кодом; – представлення інформації в доступній формі	Переклад, письмо, говоріння

Продовження табл.1.3

1	2	3
Здатність комунікувати (обмінюватися інформацією) під час безпосереднього і опосередкованого спілкування (налагоджувати стосунки)	– сприймання інформації, розуміння суті висловлень (декодування); – кодувати інформацію за відомим лінгвістичним кодом; – використання інформації	Слухання, переклад, говоріння, письмо

Отже, провідними здатностями особистості у використанні іноземної мови є здатність сприймати інформацію, представлену іноземною мовою (декодування), тобто розуміти її зміст і суть; створення інформації іноземною мовою (кодування), включаючи її правильну презентацію; вільне використання іноземної мови під час спілкування і взаємодії з носіями іншої (нерідної) мови. Для викладача технічних дисциплін такі здатності мають відношення до педагогічно обробленого технічного змісту.

Погоджуємося з В. Луговим, який пропонує компетентність як інтегральну характеристика особи розкладати на диференціальні компетентності, зважаючи на те, що «загальна компетентність складається з окремих конкретних компетентностей» [344, с.10]. Даний підхід виявляється перспективним у плані необхідності характеристики структурних компонентів іншомовної професійної компетентності відповідно розгляду можливості оцінювання їх наявності і рівня сформованості у фахівця на різних етапах становлення його особистості. С. Шумовецька вважає, що в структурі іншомовної компетентності можна виокремити три базові компоненти: лінгвістичний, психолінгвістичний та соціолінгвістичний [563].

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив І. Галімзяновій виділити такі основні групи в структурі іншомовної комунікативної компетентності фахівця технічного профілю: лінгвістична, комунікативна, прагматична [104, с. 195]. Розкриємо їхній зміст відповідно до професійної діяльності викладача

технічних дисциплін з метою з'ясування структури його іншомовної професійної компетентності.

Лінгвістична компетентність містить ключові здатності, які визначають володіння усною та писемною іноземною мовою. Так, мовленнєва компетентність – це комплекс знань про мову, умінь точного визначення та використання мовленнєвих компонентів. Вона визначає мовленнєву поведінку відповідно до завдань комунікації і представляє собою мовленнєву конструкцію в дії з використанням мовленнєвих засобів, закономірностей їхнього функціонування з метою комунікації: від найпростішого вираження емоцій до передачі тонкощів інтелектуальної та професійної інформації. Лінгвістична компетентність передбачає наявність єдиної або подібної системи кодування й декодування повідомлень, при цьому важливим є мовленнєвий аспект: ідентичність лексичної й синтаксичної систем, схоже усвідомлення комунікаційних ситуацій тощо [112]. Для викладача технічних дисциплін, який працює в освітньому середовищі, є дуже важливим правильно і коректно використовувати мовні одиниці іноземної мови, оскільки від цього залежить розуміння і рівень засвоєння їх здобувачами. Крім того, як особистість, яка організує педагогічну взаємодію в освітньому процесі, важливим є формування ставлення здобувачів до іноземної мови як потужного засобу для реалізації багатьох можливостей, як загальножиттєвого, так і професійного характеру. Безперечно, саме на цьому компоненті іншомовної компетентності робиться акцент у переліку ключових компетентностей фахівця, адже без нього всі інші втрачають сенс.

Комунікативна компетентність охоплює професійно-комунікативну та міжкультурну компетентності. Професійно-комунікативна компетентність визначається як здатність правильно вживати мовленнєві та мовні засоби відповідно до комунікативних завдань, конструювати мовленнєву поведінку, враховуючи професійні комунікативні ситуації та навички реалізовувати комунікативну іншомовну діяльність у межах технічної сфери. Міжкультурна компетентність передбачає володіння фахівцем технічного профілю певним

комплексом знань про культуру іноземної мови, за допомогою якого здійснюється культурна взаємодія в науково-технічній галузі, а крім того навичок долати міжкультурні бар'єри у процесі іншомовної комунікації.

Комунікативна компетентність фахівця розглядається як особистісно-соціальна інтегральна якість особистості, що необхідна майбутньому спеціалісту для правильного оцінювання комунікативних ситуацій спілкування, які визначаються особистісними цілями або структурою цілей, правилами соціальної поведінки; системою ролей, характерною для певної комунікативної ситуації (M. Argyle, A. Furnham, J. Graham). Проведений аналіз праць дослідників феномену «комунікативна компетентність» дозволив І. Гоголь і В. Кочиній [114] стверджувати, що він як психосоціальна якість особистості, зумовлений внутрішньою силою й упевненістю особистості в виконанні професійних обов'язків, які з'являються від усвідомлення цінності й важливості наявності розвиненої комунікативної спроможності з метою ефективної взаємодії із соціальним оточенням та іншими людьми (Л. Х'єлл, Д. Зіглер). Комунікативна компетентність є змістовим компонентом загальної професійної компетентності особистості, змістово-технологічним елементом системи професійної освіти [114, с. 283].

Для викладача технічних дисциплін комунікативна компетентність яку варто схарактеризувати як комунікативно-педагогічну і комунікативно-технічну відповідно до тих галузей, в яких здійснюватиметься комунікація. Проте такі підвиди в професійній діяльності викладача технічних дисциплін закладу вищої освіти не є ізольованими одна від іншої, адже неспроможність комунікації в технічній сфері як оперування професійно орієнтованою лексикою під час безпосередньої або опосередкованої взаємодії робить беззмістовною комунікацію в педагогічній діяльності викладача.

Прагматична компетентність, на думку І. Галімзянової, охоплює інформаційно-технологічну та самоосвітню компетентності фахівця технічного профілю. Інформаційно-технологічна компетентність розглядається як навичка проводити відбір, отримувати необхідну іншомовну професійно важливу

інформацію з різноманітних джерел, переводити її в іншу знакову систему, визначати її цінність та передавати зміст інформації відповідно до встановлених цілей, а крім того ефективно використовувати Інтернет-ресурси у професійній діяльності. Формування самоосвітньої компетентності фахівця технічного профілю певною мірою зумовлюється недостатністю академічних годин, які відводяться на вивчення іноземної мови у вищій школі. Тому необхідною умовою постійної самоосвіти фахівця з метою поліпшення якості своєї професійної діяльності є вміння поповнювати знання та доучуватися у процесі самостійної пошукової та креативної діяльності в технічній сфері.

Для діяльності викладача технічних дисциплін прагматична компетентність, яка має орієнтацію на майбутню професійну діяльність, може містити такі компоненти як науково-технічна і науково-педагогічна, ураховуючи значення науково-дослідницької професійної функції. Зважаючи на те, що науково-дослідницька діяльність для її суб'єкта визначається елементами самостійного пошуку, відбору, опрацювання, аналізу, узагальнення нового матеріалу з використанням різних джерел, зокрема й інтернету, в основі такої діяльності вже закладеною самоосвітня діяльність. У практиці професійної діяльності майбутній викладач технічних дисциплін повинен активно співпрацювати із зарубіжними партнерами, представниками різних культур і рівнів професійної компетентності; мати уявлення про новітні науково-технічні досягнення в виробничій сфері технічної спеціалізації, використовуючи при цьому іншомовні джерела інформації.

Отже, ґрунтуючись на дослідженні І. Галімізьянової, як компоненти іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін визначаємо: *лінгвістичну* (мовна і мовленнєва); *професійно-комунікативну* (комунікативно-педагогічна і комунікативно-технічна); *прагматичну* (науково-педагогічна і науково-технічна). Погоджуємося з С. Савіньоном, який вважає однією з важливих характеристик такої компетентності динамічний обмін інформацією. Дослідник робить акцент на успішності іншомовної комунікації,

котра «залежить як від готовності і бажання комуніканта йти на ризик висловлювання своїх думок іноземною мовою, так і від сформованості його вмінь користуватися власним словниковим запасом та граматичними структурами для передачі повідомлення» [584, с. 4].

Розглянемо ті можливості у виконанні визначених функцій професійної педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін (викладацька, виховна, науково-дослідницька, техніко-технологічна), які забезпечує сформована іншомовна професійна компетентність (таблиця 1.4).

Таблиця 1.4

Узагальнені можливості, які забезпечує сформована іншомовна компетентність під час виконання функцій професійної педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін

Функції професійної педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін				
Викладацька		Виховна	Науково-дослідницька	Техніко-технологічна
Характеристика можливостей іншомовної професійної компетентності	– забезпечує ознайомлення й опанування нових освітніх технологій, розроблених іноземними колегами; – дозволяє отримувати необхідну іншомовну професійно важливу інформацію з різноманітних джерел; – виступає умовою спілкування та взаємодії з іноземними представниками педагогічної діяльності; – забезпечує вироблення досвіду викладання іноземною мовою	– розширює можливості для міжособистісної взаємодії; – підвищує авторитет особистості викладача; – формує морально-вольові якості (дисциплінованість, коректність, самостійність тощо); – дозволяє долати міжкультурні бар'єри у процесі іншомовної комунікації	– забезпечує можливості долучатися до пошуку і ознайомлення з науковою літературою іноземною мовою; – розширює можливості для поширення результатів власних наукових здобутків (участь у міжнародних конференціях, симпозіумах тощо; друкування публікацій в іноземних виданнях); – дозволяє проводити науковий пошук спільно з іноземними колегами (розроблення проєктів, участь у грантових програмах тощо)	– забезпечує ознайомлення й опанування нових виробничих технологій, розроблених іноземними колегами; – забезпечує можливості взаємодії з іноземними колегами за спеціальністю; – дозволяє реалізовувати комунікативну іншомовну діяльність у межах технічної сфери

Варто розглянути вміст іншомовної компетентності в операційних функціях викладача технічних дисциплін (за етапами його діяльності). Так, реалізації *прогностично-проектувальної функції* в діяльності викладача технічних дисциплін, що передбачає наявність сформованої системи загально технічних і спеціальних знань, яку викладач має самостійно методично опрацьовувати і трансформувати в навчальний матеріал, сприяють можливості сформованої іншомовної компетентності. Володіння іноземною мовою дозволяє фахівцеві знайомитися зі здобутками розвитку певної галузі, розробленими іноземними колегами, розширює можливості для науково-дослідницької діяльності. Крім пошуку в інженерно-технічній галузі, володіння кодом іншомовної діяльності дозволяє оволодівати й інноваціями в галузі педагогічної діяльності: знайомитися з інноваційними технологіями методичного опрацювання загально технічних і спеціально технічних знань; методиками подання матеріалу, розробленими іноземними колегами; проєктами організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах під час міжнародних конференцій в реальному або онлайн-режимі. Така діяльність сприяє забезпеченню здатності викладача до генерування нових ідей на основі досліджень у галузі інженерно-технічних і педагогічних знань.

Організаційно-управлінська функція передбачає використання іншомовних засобів під час організації власної діяльності в усіх її напрямках (навчальному, виховному, науково-дослідницькому, техніко-технологічному) і діяльності здобувачів. Забезпечується розширення можливостей викладача технічних дисциплін для проведення навчальних занять у різних формах іноземною мовою, створення умов для опрацювання й засвоєння здобувачами предметно-інформаційного матеріалу з різних джерел іноземною мовою тощо.

Технологічно-комунікативна функція професійної педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін дозволяє йому використовувати

засоби власної мовленнєвої іншомовної діяльності для залучення здобувачів освіти до опанування професійно орієнтованого навчального матеріалу іноземною мовою, в організацію активної іншомовної взаємодії між учасниками навчального процесу, що підвищує потребу в поглибленні знань з іноземної мови, стимулює до прояву креативності, як викладача, так і здобувачів освіти, забезпечує інтерес здобувачів до майбутньої професійної діяльності, розширюючи уявлення про її роль і можливості для власної самореалізації в ній.

Під час реалізації *контрольно-корекційної функції* викладач технічних дисциплін може використовувати опановані ним іноземною мовою діагностичні методики, удосконалювати власну діяльність завдяки ознайомленню з досвідом і здобутками в цьому напрямі іноземних колег.

Отже, під час виконання професійних функцій іншомовна компетентність викладача технічних дисциплін розширює його можливості в підвищенні рівня загальної, професійно-технічної і педагогічної культури. Так, її сформованість створює можливості для поглиблення загально технічних, спеціально технічних, педагогічних і знань з іноземної мови. Безперечно, іноземна мова надає можливості для збагачення професійною інформацією, тобто виконує *інформаційну* функцію, а «інформаційна культура, як невід'ємна характеристика викладача, визначає нині і рівень його педагогічної культури» [252, с.38].

У *вихованні* особистості викладача технічних дисциплін іншомовна компетентність також посідає значне місце: вивчення іноземної мови, потреба в її опануванні створює потужний стимул для особистості в плані формування вольових якостей. Залучення до процесу вивчення іноземної мови, яке має бути цілеспрямованим, систематичним, дисциплінує особистість, виробляє самостійність, відповідальність. *Мотиваційна* функція іншомовної комунікативної компетентності викладача технічних дисциплін створює умови для поглиблення й розширення здатностей володіння

іноземною мовою, стимулює до активного залучення в різні види діяльності з використанням іноземної мови, як в повсякденній життєдіяльності, так і в професійній галузі.

Важливою є роль іншомовної компетентності викладача технічних дисциплін у процесі налагодження його взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу, в формуванні комунікативної культури. Адже іншомовна комунікативна компетентність – це здатність вирішувати засобами іноземної мови актуальні завдання спілкування у побутовій, навчальній, виробничій і культурній сферах життя, завдяки чому формуються стійкі вміння користуватися фактами мови і мовлення для реалізації цілей спілкування [563]. *Комунікативна* функція іншомовної компетентності викладача технічних дисциплін у сучасних умовах дозволяє бути включеним як в безпосереднє, так і опосередковане спілкування (наприклад, через систему інтернет) з великою кількістю різних людей. Невипадково іншомовна комунікативна культура стає суттєвою частиною культури людини в цілому.

Значною є роль іншомовної компетентності викладача технічних дисциплін у формуванні і підтримці його іміджу: володіння іноземною мовою є незамінним складником освіти успішної людини. Варто відзначити, що пункт відносно рівня володіння іноземною мовою вже доволі давно включений у більшість анкет відділів кадрів державних і комерційних компаній. І, безумовно, ті, хто, крім рідної, вміють використовувати ще декілька мов, мають набагато ширші можливості для працевлаштування, самореалізації. Таке володіння виступає ознакою багатшого внутрішнього світу людини, розвиненого логічного мислення. Стосовно іміджу, такі люди справляють позитивніше враження на оточуючих. Отже, *іміджева* функція іншомовної компетентності викладача технічних дисциплін дозволяє відчувати моральне задоволення від офіційного або неофіційного визнання, створює передумови для кар'єрного зростання фахівця тощо.

З попередніми функціями іноземної мови в професійній діяльності викладача технічних дисциплін тісно пов'язана функція *самовдосконалення*. Іноземна мова виступає потужним джерелом для самореалізації фахівця, а отже й усвідомленням необхідності рухатися вперед, не зупиняючись на досягнутому. Розуміння розширення можливостей для реалізації в професійній галузі, взаємодії з іншими стимулює поштовхи для самовдосконалення власних потенційних можливостей, пошуку нових.

Таким чином, функціями іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін є: інформаційна, виховна, мотиваційна, комунікативна, іміджева, самовдосконалення.

Висновки до розділу 1

З'ясування суті і особливостей іншомовної професійної компетентності фахівця зумовлено запровадженням компетентнісного підходу до освіти, який забезпечив перегляд кінцевих результатів організації освітньої діяльності в процесі професійної підготовки фахівця в закладі освіти як низки компетентностей (знань, умінь, навичок, якостей, ставлень, здатностей тощо), котрими оволоділи здобувачі освіти під час спеціально організованого процесу в відповідній освітній установі. Переведення об'єктивних вимог галузі до фахівця і суб'єктивних вимог особистості щодо власної самореалізації в галузі у його конкретні вимірювальні здатності є основною метою реалізації компетентнісного підходу до вищої освіти.

На підставі аналізу досліджень науковців, змісту державних документів щодо характеристики провідного поняття *компетентність фахівця* визначено як особистісну характеристику володіння ним здатностями до реалізації дій в професійній діяльності, сформованість якої має забезпечуватися під час його професійної підготовки. Зважаючи на намагання науковців класифікувати професійно важливі компетентності

фахівця, акцентовано увагу на *ключових компетентностях*, які створюють підґрунтя для оволодіння й реалізації компетентностей інших рівнів і пов'язані, як правило, з діями розумового характеру, котрі забезпечують когнітивні процеси особистості.

З'ясовано, що для формування професійно важливих компетентностей здобувача вищої освіти важливе місце належить мовній компетентності, що визначається як *обов'язкова, ключова*, компетентність майбутнього фахівця. Вона має міждисциплінарний характер і виступає підґрунтям і одним із провідних засобів формування професійних (загальногалузових і предметних) компетентностей. У зв'язку зі зростанням ролі іноземної мови в мовній компетентності визначено її іншомовний складник.

Проведений історичний екскурс, аналіз наукових джерел дослідників щодо ставлення до процесу вивчення іноземної мови в країні за різних часів її історичного існування дозволив виділити й схарактеризувати три основні етапи (дореволюційний, післяреволюційний і сучасний), на кожному з яких простежується певна специфіка відношення до ролі і процесу вивчення іноземної мови, зумовлена історичними подіями, ідеологічними концепціями і ставленням тих, кому належала влада в країні. Сучасний етап (з 1991 року до сьогодні), пов'язаний з утворенням і розвитком незалежної держави України, характеризується як період глобалізації і інтернаціоналізації, що спричинило визнання компетентності з володіння і використання іноземної мови (іншомовної компетентності) однією з провідних для фахівця будь-якої галузі.

На підставі аналізу праць дослідників поняття з'ясовано, що *іншомовна професійна компетентність* передбачає здатність фахівця певної галузі використовувати можливості іншої (іноземної) мови під час виконання професійних функцій: в отриманні й опрацюванні інформації, обміні нею і думками з іншими в інтересах власного розвитку і підвищенні результатів професійної діяльності. Така компетентність здобуває своєї специфіки щодо

ролі і значення під час виконання професійних функцій представників педагогічної галузі.

З'ясовано, що *інженерно-педагогічна діяльність* виступає як інтегрована діяльність, яка поєднує в собі психологічний, педагогічний і виробничо-технологічний компоненти і за мету має навчання професії і професійний розвиток тих, хто навчаються певному фаху інженерно-технічної або професійно-технічної діяльності. Опанувавши певну спеціальність (фах), що існує в системі виробництва матеріальних благ або обслуговування населення, завдяки ґрунтовній психолого-педагогічній підготовці педагог, який реалізує інженерно-педагогічну діяльність, має бути здатним здійснювати методичне оброблення професійно-орієнтованого змісту, підбирати методи, засоби, створювати умови і технологічно в оптимальних формах організовувати і забезпечувати навчально-виховний процес з опанування фаху здобувачами інженерно-технічної або професійно-технічної освіти. Представником такої діяльності виступає викладач технічних дисциплін у закладах спеціальної і вищої технічної освіти.

Викладач технічних дисциплін, що є професіоналом нового типу в умовах єдиної системи «суспільство-наука-техніка-людина», – це фахівець інженерно-педагогічної галузі, котрий володіє компетентностями певної інженерно-технічної спеціалізації (машинобудівельної, комп'ютерної, аграрної, будівельної, транспортної тощо), компетентностями з організації освітньої діяльності згідно спеціалізації і реалізує професійні функції в галузі освіти як викладач загально професійних і професійно практичних дисциплін (в закладах вищої технічної освіти); викладач профільних дисциплін (в закладах загальної середньої освіти).

Проведений аналіз праць науковців, що виділяли й характеризували професійні функції викладача закладу вищої освіти, зокрема й викладача технічних дисциплін, аналіз його діяльності за різними напрямками дозволив визначити провідні функції професійної діяльності викладача технічних

дисциплін (викладацька, виховна, науково-дослідницька, техніко-технологічна), операційними функціями реалізації яких є: прогностично-проектувальна, організаційно-управлінська, технологічно-комунікативна і контрольно-корекційна.

Іншомовну професійну компетентність викладача технічних дисциплін визначено як його здатність використовувати іноземну мову під час виконання викладацької, виховної, науково-дослідницької, техніко-технологічної функцій професійної діяльності: в отриманні, опрацюванні і створенні матеріалів предметно-інформаційного (науково-технічного, науково-педагогічного і навчально-методичного) характеру, обміні інформацією і думками з іншими в інтересах власного розвитку і підвищення результатів професійної діяльності. До структури іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін включено: *лінгвістичну* (мовна і мовленнєва); *професійно-комунікативну* (комунікативно-педагогічна і комунікативно-технічна); *прагматичну* (науково-педагогічна і науково-технічна).

Матеріали розділу представлено в наукових публікаціях автора [199; 203; 211; 212; 223; 228; 233].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

2.1 Аналіз досвіду іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін

Згідно концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні її мета полягає в задоволенні потреб суспільства в професійних освітніх послугах шляхом підготовки висококваліфікованих викладачів-професіоналів для закладів вищої освіти I-II рівня акредитації, закладів професійно-технічної освіти, навчальних центрів підприємств, підвищення кваліфікації викладацьких кадрів, формування викладачів як творчих, духовно розвинених особистостей з урахуванням їхніх інтересів і здібностей. Вирішення цієї цільової установки передбачає, що випускники будуть готові здійснювати: підготовку фахівців різних напрямів та галузей до професійної діяльності з урахуванням вимог ринкової економіки відповідно спеціалізації; формування в учнів (студентів) професійної спрямованості і професійної компетентності, комунікативних умінь (володіння багатим словниковим запасом, бути комунікативними, комунікабельними, контактними в різноманітних соціальних групах); підготовку випускників до професійної самореалізації протягом усього життя; безпосередню участь у діяльності колективу закладу освіти з розвитку майбутнього фахівця.

На сучасному етапі розвитку державної економіки, виробництва змінюються вимоги до фахівців інженерно-технічних і робітничих професій, що, в свою чергу, висуває нові сучасні вимоги до модернізації професійно-технічної освіти. Аналіз нормативно-правової бази, яка регламентує організацію і забезпечення професійно-технічної освіти в Україні, дозволив

визначити декілька провідних аспектів: практико-орієнтований характер підготовки за рахунок запровадження дуальності професійно-технічної освіти; гнучкість змісту і форм освіти; швидка реакція на запити ринку праці тощо.

Реалізація державної освітньої політики стосовно професійно-технічної освіти покладається на представників інженерно-педагогічної галузі як дієвих суб'єктів організації навчально-виховної діяльності в закладах професійно-технічної освіти. Відповідно підвищуються вимоги до виконання покладених на викладачів технічних дисциплін професійних функцій в освітній діяльності.

Проведений аналіз історії виникнення й розвитку процесу підготовки майбутніх викладачів загальнотехнічних дисциплін як відповідь на потребу суспільства у фахівцях, здатних здійснювати підготовку інших, дозволив С. Ящук зробити узагальнюючий висновок про те, що упродовж усіх років підготовка таких фахівців невіддільно була пов'язана з історією становлення трудової підготовки учнів, еволюцією вищої педагогічної освіти, з динамічним розвитком сучасного ринку праці, який миттєво реагує на політичні й соціально-економічні зміни у світі [575].

Сучасна парадигма вищої освіти висуває об'єктивну необхідність спеціальної підготовки викладацьких кадрів. Розвиток професійної педагогіки й психології, інтерес до особистості та її потенційних можливостей саморозвитку, розуміння освіти як неперервного процесу, що характеризує життєдіяльність сучасної людини, зумовлюють необхідність вивчення питань підготовки й перепідготовки викладачів вищої школи. Для здійснення спеціальної підготовки викладацьких кадрів для вищої школи необхідно розробити її методологію, теорію і практику з обов'язковим включенням технічних, технологічних і людинознавчих знань з педагогіки, психології і філософії, що відповідають викладацькій діяльності [252, с. 38].

У педагогічному словнику [119] термін «професійна підготовка»

тлумачиться як сукупність не тільки спеціальних знань, умінь і навичок, а й якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією. Згідно з цим визначенням, професійна підготовка носить інтегративний характер і здійснюється у процесі всіх основних видів пізнавальної і творчої діяльності тих, хто навчається. Її мета – сприяти формуванню стійких орієнтацій на трудовий спосіб життя, морально-психологічної і певною мірою практичної готовності до праці.

У сучасній психолого-педагогічній літературі існує декілька підходів до визначення суті поняття «професійна підготовка». Психологи розглядають її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної й творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками. Представники педагогічної науки вбачають суть такої підготовки в набутті людиною професійної освіти, що є результатом засвоєння інтелектуалізованих знань, умінь і формування необхідних особистісних професійних якостей. Така підготовка виступає природнім логічним продовження опанування людиною культури професійної діяльності як провідного виду діяльності дорослої людини, призначенням якої є створення суспільних благ в усіх їхніх проявах.

В. Семиченко [480] розглядає професійну підготовку фахівця в трьох аспектах: як процес, в ході якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців; як мету і результат діяльності закладу вищої освіти; як зміст включення здобувача в навчально-виховну діяльність. Безумовно, всі ці аспекти взаємопов'язані і відрізняються виключно акцентом, який робиться при розгляді кожного з них. Значення має організований характер діяльність у всіх цих аспектах, що потребує уваги з боку суб'єктів на різних рівнях (державному, закладовому, особистісному).

С. Ящук звертає увагу на те, що термін «професійна підготовка» у

закладі педагогічної освіти часто ототожнюється з терміном «професійно-педагогічна підготовка», при цьому останній фактично вказує лише на особливу фахову спрямованість професійної підготовки, що здійснюється в педагогічному навчальному закладі, в практичній діяльності якого вона складається з фундаментальної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної, соціально-гуманітарної та психолого-педагогічної (або професійно-педагогічної, або педагогічної) підготовки. Іншими словами, педагогічна спрямованість є внутрішнім наповненням професійної підготовки педагога, її важливою складовою [575]. Так само професійну підготовку фахівця в закладі медичної або інженерно-педагогічної освіти логічно ототожнювати з професійно-методичною або професійно-інженерно-педагогічною відповідно.

Отже, професійна підготовка викладачів технічних дисциплін забезпечується на основі інтеграції знань із загальногуманітарних, техніко-технологічних та психолого-педагогічних (зокрема методичних) наук розуміння законів природи й суспільства. Вона покликана забезпечити спроможність реалізації освітнього процесу для формування у фахівця уявлень про техніко-технологічне середовище та соціально-економічні аспекти трудового життя, про форми їх взаємодії з технологічним середовищем і можливості оволодіння основами технологічної культури.

С. Яшук звертає увагу на те, що загальнотехнічна та методична підготовка майбутніх викладачів вищої школи має складну багатокомпонентну структуру, що зумовило різноманітні підходи до структуризації й систематизації її елементів у педагогічній науці. Так, розглядаючи професійну підготовку викладачів технічних дисциплін, треба враховувати:

- наповнюваність навчального плану (навчальні дисципліни, практики, курсові й кваліфікаційна роботи, самостійна робота здобувачів), що забезпечує досягнення кінцевої мети системи загальнотехнічної й

методичної підготовки;

- взаємозалежність компонентів навчального процесу, що дозволять реалізувати цілі загальнотехнічної й методичної підготовки (зміст, форми, методи й засоби навчання, виховання й розвитку);

- наявність етапів реалізації загальнотехнічної й методичної підготовки (формування методичних та техніко-технологічних знань, умінь і навичок, формування професійно значущих особистісних якостей, розвиток методичної творчості, формування авторської методичної системи);

- взаємозв'язок компонентів методичної підготовки, їх діалектичну єдність і відносну самостійність [575, с.61].

Отже, науковець намагається окреслити тісний взаємозв'язок між технічним змістом підготовки і його методичним обробленням у підготовці викладачів технічних дисциплін, акцентуючи увагу на компонентах освітнього процесу (змісті, напрямках, формах, методах тощо).

Як специфічну особливість професійної діяльності викладачів вищої школи, науковці визначають «її всеохоплюючий комунікативний характер» [575, с. 62], оскільки кожна форма організації навчання у вищій школі (лекції, семінарські заняття, практичні та лабораторні роботи, консультації, різноманітні форми організації самостійної роботи студентів, колоквіуми, заліки й іспити, наукові студентські семінари, конференції тощо) – це «професійно-педагогічне спілкування викладача із студентом, яке потребує від педагога не тільки знань певного спеціального матеріалу – змісту викладання, а, перш за все, високого рівня розвитку професійних комунікативних якостей, професійної культури» [575, с. 62]. Окрема увага приділяється комунікації викладачів закладу вищої освіти іноземною мовою, що є актуальною проблемою.

З 2014 року Британська Рада у партнерстві з Міністерством освіти і науки України проводили глибинне допроектне дослідження в університетах усієї країни, щоб оцінити сучасний стан викладання англійської мови, а

також роль і статус англійської мови в цих установах [253]. Дослідження було зорієнтоване на три ключові аудиторії: викладачів англійської мови професійного спрямування; викладачів англійської мови для загальних академічних цілей; викладачів фахових дисциплін, які планують викладати чи проводити дослідження англійською мовою, яким потрібно розуміти англійську мову для вивчення певних дисциплін або ж для досягнення цілей, визначених у їхньому університеті. Як бачимо, сама постановка питання про володіння викладачами фахових дисциплін іноземною мовою міжнаціонального спілкування свідчить про ту роль і значення, яке відводиться іноземній мові в професійній діяльності викладача закладу вищої освіти, зокрема й технічних дисциплін.

У 2017 році було узагальнено результати, отримані в 15 класичних і технічних університетах України. Типовим для закладів вищої освіти по всій країні виявилось таке: 1) відсутність загальноприйнятих стандартів спричиняє розбіжності у викладанні англійської мови для здобувачів нелінгвістичних спеціальностей залежно від закладу освіти (вивчення загальної англійської мови, загальної англійської мови для академічних цілей або спеціалізованої англійської мови для академічних цілей); 2) кількість контактних годин для вивчення англійської мови сильно різниться від закладу до закладу і навіть від факультету до факультету в межах однієї установи (більше занять передбачено для здобувачів високовербальних спеціалізацій); 3) викладання фахових дисциплін англійською мовою проводиться фрагментарно за ініціативи відділень, факультетів і навіть окремих лекторів. Як підсумок проведеного дослідження, експертами було зроблено висновок про недостатній рівень володіння викладачами англійською мовою в Україні загалом і слабку іншомовну підготовку здобувачів освіти: невеликий обсяг словникового запасу, володіння виключно елементарними граматичними конструкціями, обмежені можливості читання текстів тощо. Цілком зрозуміло, що така підготовка

здобувачів не дозволяє повною мірою здійснювати іншомовну комунікацію взагалі, тим більше в професійній сфері.

Окремий напрям дослідження було спрямовано на виявлення рівня володіння англійською мовою у викладачів фахових дисциплін українських вишів. Незважаючи на високу впевненість у володінні англійською мовою, більшість (85%) викладачів фахових дисциплін зазначили, що хотіли б відвідувати заняття з англійської мови. Причинами цього було впевнене бажання вести більше занять англійською мовою, публікувати наукові праці, брати участь у міжнародних конференціях [253, с. 46-47]. Чітке розуміння викладачами розширення меж власних можливостей для самореалізації в галузі завдяки володінню іноземною мовою спричиняє попит на відвідування спеціально організованих занять переважно завдяки сформованій внутрішній мотивації, а не за рахунок зовнішнього стимулювання. Сучасного викладача не потрібно переконувати в необхідності володіння іноземною мовою, мова скоріше йде про створення доступних і оптимальних умов для реалізації цієї усвідомленої потреби.

Одночасно викладання фахових дисциплін іноземною мовою виступає проблемою як для викладачів, так і для здобувачів освіти. Викладача це змушує здійснювати посилену підготовку до викладання фахової дисципліни з приділенням додаткових вольових, інтелектуальних зусиль і часовими витратами. Крім того, проходження курсу фахової дисципліни іноземною мовою триватиме, як правило, довше, ніж українською. Проте переваги, які має таке викладання, перекривають ці недоліки: здобувачі освіти, які обирають проходження спеціалізованих курсів (фахових дисциплін) англійською мовою, отримують можливість одночасного вивчення й удосконалення англійської мови (зокрема й професійно орієнтованої) і опанування передбаченої освітньою програмою підготовки академічної дисципліни.

Актуальним у зв'язку з цим постає питання забезпечення викладання

іноземної мови професійного спрямування в закладі вищої освіти. Так, професійно спрямоване навчання іноземних мов у системі закладу вищої освіти розглядається як фахово-педагогічна спрямованість навчання з урахуванням потреби в вивченні іноземної мови щодо особливостей фаху й спеціальності майбутнього фахівця. Таке викладання відрізняється від вивчення академічної іноземної мови для загального вживання, яке за всі часи було значущим для фахівця з вищої освітою і забезпечувало рівень загальної культури представника елітарного прошарку населення.

Зважаючи на важливу роль вивчення іноземної мови як навчальної дисципліни під час підготовки фахівця, можна визначити її ключові функції:

1. Як і будь-яка інша навчальна дисципліна, іноземна мова, перш за все, забезпечує загальний розвиток особистості фахівця, розширює його світогляд, знання про навколишній світ та інші національні культури (функція формування загальної культури).

2. Зважаючи на те, що навчальний процес у цілому спрямований на розвиток певних характеристик особистості фахівця, іноземна мова, що є професійно орієнтованою, сприяє формуванню як загальнолюдських (дружність, коректність тощо), так і професійно важливих якостей (виховна функція).

3. Іноземна мова як навчальна дисципліна впливає на розвиток культури інтелектуальної діяльності здобувача освіти шляхом формування вмінь застосовувати білінгвальні лінгвістичні словники, довідкову літературу, навчає працювати самостійно, створює передумови для формування потреби в лінгвістичній самоосвіті. Використання комунікативного підходу до навчання іноземній мові позитивно впливає на формування всіх психічних функцій особистості: узагальненого абстрактного мислення, уяви, креативності (функція формування інтелектуальної культури особистості).

4. Вивчення іноземної мови впливає на культуру комунікації, на

мовленнєву діяльність рідною мовою: формуються навички проєктувати власну мовленнєву поведінку, логічно висловлювати власні думки (функція формування комунікативної культури).

5. Іноземна мова професійної спрямованості сприяє формуванню зацікавленості у майбутній професії, бажання отримати знання з різних іншомовних комунікаційних каналів, що надає можливість вивчити досягнення у професійній галузі за кордоном (функція формування професійної культури).

Важливу роль у процесі навчання іноземної мови здобувачів – майбутніх викладачів технічних дисциплін під час їхньої професійної підготовки в закладі освіти належить викладачам іноземної мови. Так, загальною вимогою в закладах вищої освіти є те, що дисципліна «Іноземна мова» на немовних спеціальностях має носити комунікативно-орієнтований та професійно спрямований характер. Основними цілями навчання іноземної мови є формування і розвиток професійної іншомовної компетентності, яка передбачає вдосконалення комунікативних умінь у говорінні, читанні, письмі, слуханні, а також розвиток умінь, що дозволяє використовувати іноземну мову практично, як у професійній (виробничій та науковій) діяльності, так і для цілей самоосвіти і самовдосконалення.

Проте, як основні проблеми, що не дозволяють досягти ефективності в навчанні здобувачів немовних спеціальностей щодо їхнього володіння іноземною мовою професійного спрямування, науковцями і дослідниками зазначаються певні аспекти. Так, *по-перше*, в Україні немає формальної підготовки викладачів іноземної мови професійного спрямування [253], у зв'язку з чим викладачі іноземної мови, які працюють у закладах вищої освіти, по суті є викладачами академічної іноземної мови. Під час тривалої практичної викладацької діяльності такі викладачі опановують професійно спрямований лексичний матеріал, але існує й інша проблема. *По-друге*, корінь проблеми може полягати у відсутності у викладачів підготовки з

методики викладання іноземної мови професійного спрямування й невірному розумінню того, в чому вона полягає. Так, викладачі іноземної мови технічного закладу вищої освіти мають базові уявлення про принципи та практики викладання. Проте існує велика проблема у роз'ясненні відмінностей між іноземною мовою загального спрямування і іноземною мовою професійного спрямування, а також у забезпеченні практичної підготовки з викладання іноземної мови професійного спрямування, її методики, використання матеріалів, складання програми курсу, оцінювання тощо.

Незважаючи на це, саме викладач іноземної мови технічного закладу вищої освіти виступає одним із дієвих суб'єктів, від ефективності діяльності якого залежить іншомовна підготовка майбутніх здобувачів освіти, зокрема й майбутніх викладачів технічних дисциплін. Отже, необхідним є безперервний фаховий розвиток викладача іноземної мови професійного спрямування.

Безперечно, підґрунтям для змін у викладанні іноземної мови професійного спрямування виступають наукові дослідження в цій галузі щодо зміни підходів. Так, існуючий підхід, що довгий час практикувався в країні, містить низку проблем, зумовлених усталеними традиціями [253, с. 58-59]: 1) він базується на давно застарілій теорії іноземної мови для професійного спрямування як «реєстру», тобто що кожна академічна чи фахова дисципліна має свою унікальну термінологію та граматичні особливості (це зумовлювало вивчення списків технічних термінів і великих обсягів граматики, а не набуття комунікативних умінь, необхідних для роботи в конкретній ситуації); 2) оскільки більшість сучасних матеріалів великих видавництв базуються на широкій концепції іноземної мови професійного спрямування, українські викладачі майже не мають доступу до публікацій на основі вузького підходу, який вони практикують (через це вони розробляють методички або публікують власні вузькоспеціалізовані

посібники).

Отже, провідною проблемою у забезпеченні процесу викладання іноземної мови професійного спрямування в вітчизняних закладах вищої освіти є відсутність єдиного підходу – не погодженим є співвідношення між іноземною мовою для загальних цілей, професійного спрямування та спеціальних академічних цілей, кількість годин, років для викладання іноземної мови професійного спрямування, стандарти (наприклад, рівень за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти при закінченні університету), відсутня орієнтація на аналіз потреб, немає оптимального базового навчального плану, дієвої системи оцінювання та прозорих процедур контролю якості [253].

Ватро відзначити наявність певних позитивних зрушень у бік вирішення означеної проблеми на рівні стратегії (державної політики в цьому напрямі), науки (досліджень, наукових розробок і пропозицій), практики (запровадження певних рекомендацій). Так, завдяки підвищенню інтересу до іноземних мов у сучасній життєдіяльності увага наукової спільноти перемістилася від дослідження особливостей літературної іноземної мови до вивчення мови, що використовується в реальному спілкуванні фахівців окремої галузі. У зв'язку з цим, науковці наголошують, що сучасним досягненням у галузі методики навчання іноземних мов для спеціальних цілей став такий висновок: оскільки іноземна мова знаходить своє застосування в різних ситуаціях спілкування фахівців різних професій і різних спеціалізацій всередині професійної галузі, то, визначивши особливості типових ситуацій спілкування фахівців кожної конкретної галузі щодо вирішення типових проблем, можна моделювати процес їхньої реальної комунікації, і, відібравши попередньо для цього необхідний мовний та мовленнєвий матеріал, звузити весь широкий діапазон іноземної мови до конкретних потреб фахівців і цим полегшити процес оволодіння мовою для спеціальних цілей [516]. Таке рішення, безумовно, сприяє значній

оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців стосовно опанування іноземної мови й може використовуватися як один з шляхів формування іншомовної професійної компетентності представника певної професії.

Т. Богданович акцентує увагу на тому, що іншомовна компетентність як запорука постійного навчання протягом життя зумовлює визнання дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» однією із провідних у вищій школі, «оскільки саме вона дає ключі до одержання інформації про новітні технології в галузі майбутньої професії студента, саме вона уможливорює партнерське спілкування фахівців, допомагає ширше презентувати й поширювати результати своїх наукових пошуків, вирішувати професійні проблеми спільно з колегами з інших країн» [51, с. 508].

Отже, експертами Британської Ради в Україні в межах проєкту «Англійська мова для університетів» було зроблено висновок про те, що, наприклад, «англійську мову професійного спрямування занедбують або навіть ігнорують на всіх рівнях підготовки в Україні» [253, с. 55]:

- підготовка викладачів охоплює переважно філологію і дуже мало уваги приділяється педагогічним аспектам, не надається підготовка з англійської мови професійного спрямування;
- навчання на магістерському рівні, в аспірантурі чи докторантурі також фокусується на лінгвістиці, літературних чи філологічних темах, а теми й напрями, пов'язані з методикою і досі залишаються недоступними для досліджень на рівні кандидатів / докторів наук;
- у сфері англійської мови професійного спрямування забезпечено дуже мало підготовки чи фахового розвитку для викладачів, які вже працюють.

У зв'язку з цим, сьогодні частіше піднімається питання про необхідність організації спеціальної підготовки викладачів іноземної мови конкретного професійного спрямування. Проте це питання знаходиться

скоріше в стані обговорення доцільності і можливостей, пошуку шляхів його вирішення, незважаючи на існуючий позитивний досвід зарубіжних країн, який можна перейняти й адаптувати. Проте, як наголошують експерти [253], брак формальної підготовки з викладання іноземної мови професійного спрямування на будь-якому рівні (під час навчання в університеті або під час роботи) є основною причиною невтішного стану цієї сфери.

Якщо характеризувати прикладні (практичні) аспекти порушеної проблеми, то ефективність викладання іноземної мови професійного спрямування в немовному закладі вищої освіти, на думку С. Гринюк, залежить від кількох факторів: 1) урахування дефіциту навчального часу згідно з формальними вимогами навчального плану до навчальної дисципліни у немовному вищому навчальному закладі; 2) передбачення комплексного характеру заняття: кожному аспекту професійної іноземної мови необхідно приділяти увагу; 3) використання автентичних матеріалів, що дозволить уникнути помилок, пов'язаних з неправильним поєднанням слів; 4) постійне використання аудіо та відеоматеріалів, що дозволить зробити заняття цікавими, розвинути навички аудіювання та комунікативні можливості студентів; 5) усвідомлення практичного застосування отриманих знань у своїй професійній діяльності є сильною мотиваційною складовою вивчення іноземної мови у ході цілісної підготовки майбутнього фахівця [133, с. 46].

Проведений аналіз наукових досліджень і реальної практики щодо організації іншомовної професійної підготовки в закладах вищої освіти дозволив виявити *проблеми*, які відзначають науковці і практики, а також окреслити шляхи подолання цих проблем, що пропонуються окремими фахівцями.

Так, першочерговою проблемою в забезпеченні іншомовної професійної підготовки фахівців є обмежений аудиторний час, відведений в закладах вищої освіти на вивчення здобувачами немовних спеціальностей

іноземної мови. Зрозуміло, що в закладі вищої освіти першочерговою залишається професійна підготовка майбутнього фахівця й пріоритет надається професійно орієнтованим дисциплінам. У зв'язку з цим, викладачі іноземних мов постійно знаходяться у творчому пошуку новітніх та результативних прийомів, які б дали можливість в обмежений аудиторний час зацікавити здобувачів, заохотити їх до роботи та творчості, удосконалити та примножити набуті ними знання. Так, Р. Безлюдний [31] для вирішення цієї проблеми пропонує до використання методи «учіння без навчання», проблемного навчання, проєктної діяльності.

Д. Білінський [46] звертає увагу на необхідність формування критичного мислення студентів немовних спеціальностей: «при формуванні критичного мислення під час вивчення іноземної мови головною метою не є запам'ятовування матеріалу, а застосування вже вивчених граматичних, лексичних, фонетичних знань, які осмислюються, аналізуються, перевіряються та підлягають творчій обробці» [46, с. 10]. А серед методів дослідник пропонує обирати «мозковий штурм», «рольову гру», які виступають методами організації інтерактивної діяльності здобувачів.

Я. Бойко [53], урахувуючи обмеженість аудиторного фонду для вивчення іноземної мови, пропонує до використання за прикладом досвіду системи освіти США організацію позааудиторної роботи студентів, яка «відкриває нові можливості підвищення продуктивності взаємодії викладача і студента, компенсації недостатньої кількості аудиторних годин і прищепленню інтересу до даного предмету» [53, с. 17], з використанням проєктної технології, яка «передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити ту чи іншу проблему шляхом самостійних дій студентів із обов'язковим представленням результатів» [53, с. 17].

Крім методів організації різних видів діяльності здобувачів у закладі вищої освіти, науковці звертають увагу на роль сучасних засобів навчання і

використання іноземної мови в освітньому процесі. Так, Ю. Буровицька вважає перспективним використання ІКТ, зважаючи на те, що «вони надають студентам і викладачам можливість спілкування між собою чи з зовнішнім світом, незважаючи на обмеження у часі чи місці» [71, с. 21].

Ураховуючи комунікативний характер професійної діяльності фахівця і зважаючи на важливість вивчення іноземної мови професійно спрямованого характеру, Б. Коваленко [280] вбачає один із шляхів вирішення проблеми в використанні навчальних мовних ситуацій як «сукупності життєвих умов, що спонукають до висловлення думок і використання при цьому мовного матеріалу» [398, с. 43].

На значний потенціал самостійної роботи студентів звертає увагу З. Коржак і Г. Сокол [302], а Ю. Лисецька пропонує при її організації для формування вмінь самостійного вивчення іноземної мови студентів немовних спеціальностей використовувати роботу із словниками як важливий і ефективний засіб [338].

Отже, як засвідчив проведений аналіз досліджень науковців, які опікуються проблемами підвищення ефективності процесу викладання іноземних мов майбутнім фахівцям у нефілологічному закладі вищої освіти [31; 46; 53; 71; 280; 302 та ін.], використання потенціалу іноземної мови виключно на заняттях з дисципліни «Іноземна мова» не вирішить питання забезпечення здатності випускника вільно використовувати іноземну мову в професійній діяльності. Актуальним постає питання *іншомовної професійної підготовки*, яка не обмежується вивченням іноземної мови навіть професійно орієнтованої, а розглядається як комплексний систематичний процес, що об'єднує можливості різних напрямів професійної підготовки фахівця, форми організації діяльності в закладі вищої освіти і поза його межами, суть якого полягає в забезпеченні використання іноземної мови як засобу фахової підготовки здобувача до виконання ним професійних функцій.

Окрім навчальної дисципліни «Іноземна мова» загального і професійного спрямування в закладі вищої інженерно-педагогічної освіти, спрямованої на підготовку майбутніх викладачів технічних дисциплін, вагомим потенціалом з професійної іншомовної підготовки володіють фахові дисципліни. Так, варто відзначити акцент експертів на тому, що «Україна забезпечує хороші політичні й легальні передумови для викладання фахових дисциплін англійською мовою» [253, с. 79]. Відповідно до Закону «Про вищу освіту», який забезпечує широку автономію закладам вищої освіти, є всі можливості для створення умов для реалізації національної політики з викладання фахових дисциплін іноземною мовою.

Слід відзначити, що законотворці в багатьох країнах наполягають на викладанні фахових дисциплін іноземною (зокрема англійською) мовою, оскільки вбачають у цьому чинник зростання економіки, престижу, інтернаціоналізації. Проте вони не враховують навчальні ресурси, необхідні для належного запровадження цієї практики, тобто належно підготовлених викладачів, матеріалів та оцінювання. Разом з тим, у вітчизняних закладах вищої освіти з'являється все більше прикладів викладання англійською мовою окремих дисциплін (міжнародних комунікацій і технологій, економіки, міжнародного права, міжнародних відносин тощо). Їх викладають переважно українські викладачі фахових дисциплін, які працюють у тісній співпраці з викладачами кафедр іноземної мови професійного спрямування або з закордонними професорами. Спостерігаються випадки викладання фахових дисциплін іноземною мовою з особистої ініціативи викладачів, які повернулися з навчання чи викладання із закордонної установи, або роблять це відповідно до висловлених побажань студентів. За таких умов викладачі фахових дисциплін почуваються досить ізольованими й забутими, оскільки потребують узгодження з адміністрацією, фінансової підтримки на закупівлю підручників чи інших матеріалів, бонусів до зарплатні, ураховуючи значні додаткові обов'язки з підготовки до занять, тощо. Усе це

свідчить про те, що вирішення проблеми знаходиться лише на початковій стадії: є реальна потреба і попит – є потенційні можливості – є невирішені проблеми і неузгодженості на різних етапах і в різних елементах.

Закордонні експерти в результаті аналізу інформації щодо чинної політики підвищення рівня викладання фахових дисциплін англійською мовою в вітчизняних закладах вищої освіти [253] зробили узагальнюючий висновок про існування потреби у більш широкій підтримці для викладачів, які використовують (або планують використовувати) іноземну мову для проведення різних заходів. Така підтримка передбачає два напрями: загальна підтримка у сфері іноземної мови для викладачів фахових дисциплін – розроблення курсу з іноземної мови професійного спрямування для викладачів-предметників і дослідників; більш конкретна мовна підтримка в конкретних галузях академічної роботи, наприклад, у написанні статей для публікацій в міжнародних журналах або підготовка постерів для конференцій і презентацій.

Ще одним напрямом підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, що має потенціал у забезпеченні формування їхньої іншомовної професійної компетентності, виступають педагогічні дисципліни. Як уже наголошувалося, саме в закладі інженерно-педагогічної освіти блок таких дисциплін є ґрунтовно виваженим і змістовним, а їхнє опанування передбачено на всіх етапах підготовки фахівця.

Отже, відповідно до політики інтернаціоналізації вітчизняної освіти не викликає сумнівів зростаюча роль професійної іншомовної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, яка виступає як процес, що характеризується сумісною діяльністю викладачів іноземної мови, викладачів фахових дисциплін і здобувачів вищої освіти, спрямований на формування в студентів професійної іншомовної компетентності засобами іноземної мови [139, с.77]. Така підготовка забезпечується такими основними напрямками: вивчення іноземної мови професійного спрямування

під час упровадження дисципліни «Іноземна мова»; опанування фаховими дисциплінами, що викладаються іноземною мовою; організація позанавчальної діяльності здобувачів з використанням іноземної мови.

Погоджуємося з дослідницею Р. Гришковою, яка констатує, що «в сучасній педагогічній науці існують різні підходи до іншомовної підготовки майбутніх фахівців нефілологічного профілю, але вони носять декларативний, волюнтаристський та безсистемний характер, тоді як запорукою успішності впровадження будь-чого нового є системність та чітке бачення кінцевої мети» [140].

На відсутність системного характеру в іншомовній підготовці фахівців указують науковці, зокрема, О. Котенко акцентує увагу на безсистемності іншомовної підготовки вчителів початкових класів, зумовленої внутрішніми і зовнішніми чинниками [305]; Н. Мельник наголошує на потребі у забезпеченні системної послідовності іншомовної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі [366]; В. Редько і О. Пасічник піднімають проблему розроблення системи з забезпечення наступності «старша школа – ЗВО» [456]; Р. Преснер наполягає на необхідності розгляду іншомовної освіти дорослих як багатофункціональної системи [443].

У вимогах нової Програми з англійської мови для професійного спілкування (2005 р.) зазначено, що «для отримання ступеня бакалавра, разом з усіма іншими професійними вміннями, студент повинен бути здатним ефективно спілкуватися англійською мовою у професійному середовищі, щоб: обговорювати навчальні та пов'язані зі спеціалізацією питання для того, щоб досягти порозуміння зі співрозмовником; готувати публічні виступи з низки великої кількості галузевих питань, застосовуючи відповідні засоби вербальної комунікації та адекватної форми ведення дискусій і дебатів; знаходити нову текстову, графічну, аудіо та відео інформацію, що міститься в англійськомовних галузевих матеріалах (як у друкованому, так і в електронному вигляді), користуючись відповідними

пошуковими методами і термінологією; аналізувати англомовні джерела інформації для отримання даних, необхідних для виконання професійних завдань та прийняття професійних рішень; писати професійні тексти і документи англійською мовою з низки галузевих питань; писати ділові та професійні листи, демонструючи міжкультурне розуміння та попередні знання в конкретному професійному контексті; перекладати англомовні професійні тексти рідною мовою, користуючись двомовними термінологічними словниками та програмним забезпеченням перекладацького спрямування [445, с. 3].

На думку Р. Гришкової, «іншомовна освіта повинна стати невід’ємною частиною фахової підготовки студента, оскільки з огляду на інтеграцію в європейське співтовариство тільки той студент, який володіє принаймні однією іноземною мовою, має сформовані навички міжкультурного спілкування, визнає й поважає розбіжності в рідній та чужій культурі, зможе адаптуватися до полікультурного середовища й реалізувати свій професійний та особистісний потенціал» [139, с. 80]. Отже, загальним є висновок про те, що «іншомовна освіта особистості», «іншомовна професійна підготовка майбутнього фахівця» – поняття ширші, ніж навчання іноземної мови, яке, як процес, є, безумовно, його складником [540]. Основною відмінною рисою стає переміщення акценту з навчання особистості іноземної мови на її використання у процесі підготовки до виконання функцій професійної діяльності, під час чого відбувається й засвоєння й удосконалення мови і іншомовного мовлення і формування професійних компетентностей майбутнього фахівця.

Узагальнення визначених науковцями проблем у професійно орієнтованій іншомовній підготовці майбутнього фахівця дозволяє окреслити шляхи їх подолання: визнання пріоритетності навчання професійній комунікації в реальних ситуаціях взаємодії під час виконання фахівцем професійних функцій; розширення меж і можливостей, які надає виключно

навчальна дисципліна «Іноземна мова», за рахунок упровадження форм, методів, засобів організації самостійної, позанавчальної діяльності здобувачів; надання переваги методам, які стимулюють інтерактивний характер взаємодії здобувачів, що підвищує ефективність засвоєння і використання ними іншомовної професійної лексики.

Отже, можна стверджувати, що провідним завданням опанування і використання іноземної мови в закладах вищої освіти немовного профілю на сучасному етапі є не просто навчити здобувачів користуватися нею як засобом спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності в різноманітних ситуаціях життєдіяльності, а використовувати іноземну мову в усіх видах мовленнєвої діяльності в ситуаціях професійної діяльності, оскільки ефективність навчання безпосередньо залежить від ступеня наближення процесу передачі знань, формування навичок і вмінь до реальних умов їх практичного застосування. Для майбутнього викладача технічних дисциплін, покликаного виконувати педагогічні функції в освітньому процесі закладу вищої інженерно-технічної освіти, опанування іноземною мовою передбачає подвійну професійну спрямованість (технічну і педагогічну): забезпечення педагогічної діяльності з викладання технічного змісту дисциплін професійної підготовки майбутнього фахівця.

Іншомовну професійну підготовку майбутнього викладача технічних дисциплін визначаємо як комплексний систематичний спеціально організований процес активного використання здобувачами іноземної мови як засобу опанування і засвоєння значущої для виконання професійних функцій інформації (викладацької, виховної, науково-дослідницької, техніко-технологічної) під час реалізації різних напрямів формальної освіти з залученням можливостей неформальної і інформальної підготовки.

Результатом іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін має стати сформована іншомовна професійна компетентність, яка передбачає:

1) здатність самостійного одержання необхідної інформації професійної спрямованості (технічної спеціалізації і педагогічної) з джерел іноземною мовою, що дозволяє викладачеві технічних дисциплін: підвищувати свій професійний рівень викладацької діяльності, використовуючи іноземну літературу зі технічної спеціальності; самостійно користуватися інструкціями та довідковою літературою під час роботи з обладнанням; використовувати іноземні інтернет-ресурси з метою одержання нової інформації з сучасних педагогічних технологій;

2) підвищення загальноосвітнього і загальнокультурного рівня, що розширює межі загальної компетентності викладача, підвищує його авторитет серед здобувачів освіти, вітчизняних і зарубіжних колег;

3) підвищення рівня педагогічної культури, що забезпечує ефективність викладацької діяльності і компетентність в освітній галузі для власної самореалізації і підвищення якості науково-педагогічної діяльності.

Таким чином, під час організації іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін у закладі вищої освіти має забезпечуватися формування всіх складників іншомовної професійної компетентності: *лінгвістичної* (мовної і мовленнєвої); *професійно-комунікативної* (комунікативно-педагогічної і комунікативно-технічної); *прагматичної* (науково-педагогічної і науково-технічної) компетентностей. Ураховуючи, що лінгвістична іншомовна компетентність здобувача формувалася до вступу до закладу вищої освіти, варто використовувати її як підґрунтя для формування професійно-комунікативної і прагматичної іншомовної компетентності. У цьому мають стати в нагоді фахові (технічні за спеціалізаціями і педагогічні дисципліни), різні види практик, коли мова йде про формальну (закладову) підготовку.

Узагальнено можливості для забезпечення функцій викладача технічних дисциплін у закладі вищої освіти можна представити таким чином (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

**Забезпечення компонентів іншомовної професійної компетентності
майбутнього викладача технічних дисциплін**

Структурні компоненти іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін	Освітні компоненти, які забезпечують іншомовну професійну компетентність (узагальнено)	Забезпечення компонентів
Лінгвістична компетентність	Іноземна мова	володіння усною та писемною іноземною мовою; уміння точного визначення та використання мовленнєвих компонентів
	Фахові дисципліни	використання професійно спрямованої лексики (технічної термінології)
	Педагогічні дисципліни	використання педагогічної термінології; використання мовленнєвих компонентів в освітньому процесі
Професійно-комунікативна (комунікативно-педагогічна і комунікативно-технічна)	Іноземна мова	вживання мовленнєвих та мовних засобів відповідно до комунікативних завдань
	Фахові дисципліни Виробнича практика Педагогічні дисципліни Педагогічна практика	конструювання мовленнєвої поведінки, враховуючи професійні комунікативні ситуації та навички реалізовувати комунікативну іншомовну професійну діяльність
	Гуманітарні дисципліни	уміння долати міжкультурні бар'єри у процесі іншомовної комунікації
Прагматична компетентність (науково-педагогічна і науково-технічна)	Фахові дисципліни Педагогічні дисципліни Науково-дослідницька практика	уміння проводити відбір, отримувати необхідну іншомовну професійно важливу інформацію з різноманітних джерел, переводити її в іншу знакову систему, визначати її цінність та передавати зміст інформації відповідно до цілей

Проведений аналіз освітньо-професійних програм (ОПП) підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у закладі інженерно-педагогічної

освіти дозволив з'ясувати компетентності, прогнозовані результати навчання, а також освітні компоненти, зміст яких потенційно спрямований на забезпечення формування у фахівців іншомовної професійної компетентності. Так, аналіз освітньо-професійних програм підготовки майбутнього фахівця спеціальності 015 «Професійна освіта» (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, проходження якої забезпечує отримання кваліфікації «фахівець в галузі спеціалізації, викладач загально професійних та професійно практичних дисциплін в професійних навчальних закладах згідно спеціалізації», Української інженерно-педагогічної академії – провідного закладу, що забезпечує підготовку викладачів професійно орієнтованих дисциплін для вищих закладів освіти, дозволив узагальнити інформацію і представити її в таблиця 2.2.

Таблиця 2.2

**Узагальнене представлення співвіднесення компетентностей,
програмних результатів навчання і їхнього забезпечення відповідними
освітніми компонентами в ОПП підготовки фахівця
(бакалаврський рівень)**

Компетентності (Загальні компетентності (ЗК))	Програмні результати навчання (ПРН)	Освітні компоненти програми підготовки фахівця (Вибіркова дисципліна (ВД))
1	2	3
ОПП «Професійна освіта (Електроніка, радіотехніка та телекомунікації)» (2017р.)		
ЗК 04 – здатність спілкуватися іноземною мовою	ПРН 04. Розуміти особливості комунікативної взаємодії та співпраці в міжнародному культурному та професійному контекстах; ПРН 05. Доносити зрозуміло і недвозначно професійні знання, обґрунтування і висновки до фахівця і широкого загалу державною і іноземною мовами	ВД Англійська мова / Німецька мова ВД Іноземна мова професійно-ділового спілкування (німецька / англійська)

Продовження табл. 2.2

ОПП «Професійна освіта (Машинобудування)» (2017 р.)		
ЗК 04 – здатність до усного та письмового спілкування іноземною мовою, працюючи в міжнародному контексті з використанням сучасних засобів комунікації.	ПРН 2. Отримувати, опрацьовувати й відтворювати за допомогою графічних, математичних, лінгвістичних та інших засобів інформацію з предметної області державною та іноземною мовами.	ВД 2. Іноземна мова ВД 9. Іноземна мова професійно-ділового спілкування
ОПП «Професійна освіта. Транспорт» (2017 р.)		
ЗК 04 – здатність до усного та письмового спілкування іноземною мовою, працюючи в міжнародному контексті з використанням сучасних засобів комунікації; ЗК 13 – здатність складати тексти, робити презентації та повідомлення для аудиторії та широкого загалу державною та (або) іноземними мовами.	ПРН 2. Отримувати, опрацьовувати й відтворювати за допомогою графічних, математичних, лінгвістичних та інших засобів інформацію з предметної області державною та іноземною мовами.	ВД 2. Іноземна мова ВД 9. Іноземна мова професійно-ділового спілкування

Як бачимо, іншомовна компетентність для фахівця в галузі професійної освіти в певних ОПП обмежується його здатністю спілкуватися іноземною мовою, але й розширюється як здатність працювати з джерелами іноземною мовою і навіть створювати певні продукти власної інтелектуальної діяльності іноземною мовою. Недоліком є те, що забезпечення формування компетентностей і відповідних очікуваних результатів передбачається

виключно вибілковими дисциплінами, об'єм і зміст яких є явно недостатнім. Варто відзначити, що проведений аналіз змісту ОПП дозволив виявити нормативні освітні компоненти, які мають опосередкований зв'язок з забезпеченням іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця. Так, в ОПП Української інженерно-педагогічної академії за означеною спеціальністю є нормативні освітні компоненти ОК 7 «Стиль образу, мовлення та поведінки» і ОК 27 «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності», потенціал яких можна використовувати для формування іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін закладу вищої освіти. Крім цього, блок педагогічних дисциплін має потенціал для забезпечення іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін, адже серед ПРН є формування необхідних умінь для науково-дослідницької діяльності, яка має передбачати і опрацювання наукових джерел іноземною мовою, і умінь педагогічної діяльності, яку варто розширювати можливостями використання іноземної мови під час організації взаємодії в освітньому процесі, тощо.

Після прийняття і затвердження Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 01 – «Освіта / Педагогіка», спеціальність 015 – «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», який було введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1460 розроблення Освітньо-професійних програм за спеціальністю здобуло централізованого характеру. Варто відзначити, що державними стандартами, мета яких – забезпечити диференційовану варіативність навчання при будь-якій її формі в кожному закладі освіти, регулюються питання якості освіти на всіх її етапах. Держава змушена впроваджувати стандарти в освіті під тиском ринку праці, який диктує вимоги до випускників закладів вищої освіти, що, своєю чергою, спонукає шкільну освіту розвиватись у відповідності до вимог, необхідних для продовження

навчання. Стандарти дають гарантії суспільству в тому, що буде забезпечено необхідний рівень якості освіти; водночас, вони надають право кожній особистості формувати свої потреби та реалізовувати свої можливості. Стандарт становить компроміс між ідеалом і реальністю.

Зрозуміло, що положення Стандарту не виникають із нічого, на порожньому місці. Вони виявляються, як правило, узагальненням напрацювань знаних науковців і практиків – представників закладів вищої освіти в Україні з підготовки фахівців. Порівняльний аналіз ОПП підготовки фахівця в Українській інженерно-педагогічній академії (ОПП «Професійна освіта (Електротехніка та електромеханіка)»), Національному університеті біоресурсів і природокористування України (ОПП «Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчової технології)»), Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (ОПП «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)») засвідчив наявність визначеної стандартом ЗК 04 «здатність спілкуватися іноземною мовою», пов'язаної з іншомовною професійною компетентністю викладача закладу освіти, і відповідні ПРН 04 «розуміти особливості комунікації, взаємодії та співпраці в міжнародному культурному та професійному контекстах»; ПРН 06 «доносити зрозуміло і недвозначно професійні знання, обґрунтування і висновки до фахівця і широкого загалу державною і іноземною мовами». Їхнє забезпечення передбачається виключно нормативним освітнім компонентом «Іноземна мова». Проте, урахувуючи проголошену автономію закладів вищої освіти, є всі можливості для визначення додаткових (специфічних, що відбивають певну унікальність конкретної ОПП) компетентностей, однією з яких може бути іншомовна професійна компетентність майбутнього викладача технічних дисциплін.

Проведений аналіз змісту ОПП з підготовки фахівця другого (магістерського) рівня з «Професійної освіти», серед первинних посад

випускників у галузі освіти яких зазначено «викладач спеціальних дисциплін професійних, у тому числі вищих, навчальних закладів», а в кваліфікації – «викладач дисциплін в певній галузі», дозволив також визначити місце іншомовної професійної компетентності і освітніх компонентів, які забезпечують її формування в закладі вищої інженерно-педагогічної освіти. Узагальнено результати представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Узагальнене представлення співвіднесення компетентностей,
програмних результатів навчання і їхнього забезпечення відповідними
освітніми компонентами в ОПП підготовки фахівця
(магістерський рівень)**

Компетентності (Загальні компетентності (ЗК))	Програмні результати навчання (ПРН)	Освітні компоненти програми підготовки фахівця (Вибіркова дисципліна (ВД))
1	2	3
ОПП «Професійна освіта (Електроніка, радіотехніка та телекомунікації)» (2017р.)		
ЗК 08 – уміння використовувати іноземні мови у процесі здійснення професійної діяльності у професійних навчальних закладах та на виробництві ЗК 09 – уміння працювати в міждисциплінарному та мультинаціональному середовищі	ПРН 07. Застосовувати систему іншомовних засобів відповідно до ситуації професійного спілкування; аргументовано, зрозуміло і однозначно формулювати висловлення, створювати тексти різного призначення	ВБ 1.1/2.1 Іноземна мова спілкування у академічному та професійному середовищі (Англійська /Німецька мова ВД 1.2/2.2 Професійно-мовне стажування в закордонних навчальних закладах, підприємствах і установах / Професійно-мовне стажування: на кафедрах закладів вищої освіти України

Продовження табл. 2.3

1	2	3
ОПП «Професійна освіта (Електротехніка та електромеханіка)» (2019 р.)		
ЗК 05 – здатність спілкуватись з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з різних галузей/видів економічної діяльності). ЗК 06 – здатність працювати в міжнародному контексті	Не визначено	ВБ 2.1 Іноземна мова спілкування у академічному та професійному середовищі ВБ 2.2 Професійно-мовне стажування
ОПП «Професійна освіта (Машинобудування)» (2017 р.), ОПП «Професійна освіта (Транспорт)» (2017 р.)		
ЗК 02. Уміння використовувати іноземні мови у процесі здійснення професійної діяльності у професійних навчальних закладах та на виробництві. ЗК 05. Уміння працювати в мультидисциплінарному та мультинаціональному середовищі.	ПРН 1. Застосовувати систему іншомовних засобів відповідно до ситуації професійного спілкування; аргументовано, зрозуміло й однозначно формулювати висловлювання, створювати тексти різного призначення.	Не визначено

У порівнянні з програмами Української інженерно-педагогічної академії проаналізовано ОПП Національного університету біоресурсів і природокористування України з підготовки магістра (2020 р). Так, виявлено ЗК 13 «здатність спілкуватися іноземною мовою» і СК 12 «здатність до самоосвіти і професійного самовдосконалення», які забезпечуються передбаченим нормативним ОК 1 «Ділова іноземна мова». Отже, як бачимо, професійне самовдосконалення магістра пов'язується з використанням ним у професійній діяльності професійно орієнтованої іноземної мови.

Завдяки затвердженню Стандарту вищої освіти України для другого

(магістерського) рівня за галуззю знань 01 – Освіта / Педагогіка, спеціальності – 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), який затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 18.11.2020 р. № 1435 освітньо-професійні програми підготовки фахівця, як правило, містять рекомендовані чинним Стандартом ЗК 4 «здатність працювати в міжнародному контексті» і ПРН 4 «вільно спілкуватися державною та іноземною мовами усно і письмово для обговорення і презентації результатів професійної діяльності, досліджень та проектів». Зважаючи на наукове спрямування магістерської підготовки майбутнього фахівця, природним є визначення пріоритетності прагматичного складника іншомовної професійної компетентності (науково-педагогічної і науково-технічної).

Ураховуючи передбачену законодавством автономію, кожний заклад вищої освіти може додавати до переліку компетентностей, результатів навчання, а основне – добирати ті освітні компоненти, зміст яких буде спрямовано на забезпечення передбачених результатів. Безперечно, основний акцент з формування іншомовної компетентності фахівця закладами робиться на дисципліні «Іноземна мова» в різних варіаціях. Так, практична мета навчального процесу в межах магістерського курсу «Іноземна мова спілкування у академічному та професійному середовищі» (2019 р.) передбачає формування у майбутніх інженерів-педагогів академічної та професійно-комунікативної компетенції для забезпечення ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі. Вивчення дисципліни має сприяти розвитку здібностей до самооцінювання та здатності до самостійного навчання, формуванню навичок роботи з науковою літературою, опануванню уміння спілкуватися з зарубіжними партнерами.

Курс з іноземної мови, що вивчається в магістратурі, має академічний та професійно орієнтований характер, тому його завдання визначаються в першу чергу комунікативними і пізнавальними потребами фахівців

відповідного профілю. Студенти мають оволодіти мовленням на рівні програмних вимог професійної комунікативної достатності, тобто бути здатними й готовими реалізувати одержану підготовку в своїй майбутній практичній діяльності.

Проте є освітні компоненти (професійно орієнтовані, педагогічні дисципліни), які мають потенціал у використанні іноземної мови і зміст яких може бути спрямованим на забезпечення компонентів іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін. Так, як одне з завдань дисципліни за вибором здобувача магістерського рівня «Професійно-мовне стажування», визначено «працювати в міжнародному контексті». Відповідно очікуваними результатами розробники програми і її забезпечення [448] позначають ПРН 04 «вміти використовувати іноземну мову у професійній діяльності», які конкретизують як ПРН 04.1 «реалізовувати на практиці різні види ділових комунікацій на українській та іноземній мові»; ПРН 04.2 «знаходити необхідну професійну та наукову інформацію у вітчизняних та іншомовних джерелах».

Отже, стосовно магістерської підготовки, яка безпосередньо спрямована на підготовку майбутнього інженера-педагога або інженера до виконання педагогічних функцій в освітньому процесі закладів вищої освіти і функцій науково-дослідницької діяльності, зрозумілим є акцент не на лінгвістичному компоненті, а саме на професійно-комунікативному і прагматичному компонентах іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін.

У результаті аналізу чинних ОПП підготовки фахівця, кваліфікація якого передбачає виконання функцій викладача технічних дисциплін (за спеціалізаціями), виявлено існування проблем, як на першому (бакалаврському), так і на другому (магістерському) рівнях підготовки, щодо формування в нього іншомовної професійної компетентності. Узагальнено висновки можна представити таким чином:

1) ОПП підготовки бакалаврів і магістрів потребують удосконалення в плані посилення акценту на формування іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін, межі якої варто розширювати, зважаючи на функції інженерної і педагогічної діяльності фахівця. Насьогодні недостатнім є забезпечення здатності особистості володіти іноземною мовою, адже про необхідність володіння таким рівнем йдеться ще на етапі здобування середньої освіти випускником закладу загальної середньої освіти. Важливим є забезпечення професійного спрямування іншомовної компетентності, а, зважаючи на подвійну спеціалізацію викладача технічних дисциплін (технічну і педагогічну), необхідно звертати увагу на обидва компоненти. Адже в функціях викладача технічних дисциплін (викладацькій, виховній, науково-дослідницькій, техніко-технологічній) у змісті вираженим є технічний компонент, а в організації – провідним є педагогічний складник.

2) Передбачені дисципліни іноземною мовою (опанування її змісту і особливостей використання у професійно орієнтованому середовищі) мають бути нормативними (обов'язковими) і забезпечувати формування чітко визначених складників іншомовної професійної компетентності (лінгвістичної, професійно-комунікативної і прагматичної), що мають бути сформульовані як здатності (ЗК, СК), а також як програмні результати (ПРН) на бакалаврському і магістерському рівнях підготовки фахівця.

3) Зважаючи на обмеження кількості аудиторних робіт з іноземної мови в закладі вищої освіти, варто шукати можливості в змісті інших дисциплін, під час опанування якого майбутніми фахівцями іноземна мова використовуватиметься не як мета, а як засіб вивчення зокрема й професійної (інженерно-технічної, педагогічної) інформації. У цьому зв'язку, інтерес представляє потенціал освітніх компонентів з фахової, педагогічної підготовки, а також можливості організації самостійної, науково-дослідницької, практичної підготовки майбутнього фахівця для

формування компонентів іншомовної професійної компетентності за принципом урахування міждисциплінарних зв'язків, наступності, нарощення складності тощо.

4) У цілому, організація іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін потребує системного підходу до процесу, який передбачає з'ясування всіх елементів освітнього процесу в їхніх взаємозв'язках з урахуванням взаємозалежностей (від постановки мети до оцінювання отриманого результату з постійним моніторингом змін), залучення потенціалу не тільки формальної, але й неформальної, інформальної підготовки.

Отже, зроблено загальний висновок про те, що іншомовна професійна підготовка майбутніх викладачів технічних дисциплін потребує розроблення цілісної системи, представленої у вигляді моделі, а також розроблення її науково-методичного забезпечення. Попередньо розроблення такої системи вимагає обґрунтування концепції її побудови і створення методологічного підґрунтя.

2.2 Методологічні підходи до іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, обґрунтування концепції

Соціальне замовлення на фахівця певної галузі, покликано виконувати покладені на нього професійні функції, незважаючи на відносну статичність самих функцій, виступає динамічною характеристикою, покладеною в фундамент передумов, які висувають вимоги до переорієнтації, переконструювання системи вищої освіти. У першу чергу, це знаходить відображення у зміні мети освіти, яка в подальшому спричиняє ланцюгову реакцію всіх інших компонентів. Важливим складником і першим компонентом, який має реагувати на суперечності, котрі виникають як невідповідність соціальному замовленню (а отже, й меті), є зміст освіти.

Повністю погоджуємося з твердженням В. Ледньова про те, що «зміст освіти – це категорія педагогічна, вона переводить соціальне замовлення, що формується суспільством, «на мову педагогіки» [333, с. 43]. Виконуючи завдання з розроблення змісту освіти, представники педагогічної науки розкривають і конкретизують соціальне замовлення педагогічними засобами. Завданням же викладача, який реалізує в практичній діяльності цей зміст, є забезпечення виконання цього замовлення, створення і дотримання всіх тих вимог, які при цьому виникають стосовно інших компонентів. У зв'язку з цим, зрозумілим і адекватним є положення про необхідність перегляду змісту освіти і внесення змін до нього, відповідно до того, що й соціальне замовлення відповідає вимогам часу, які не можуть залишатися незмінними [284, с. 154].

Науковці [284] звертають увагу на недоліки конструювання змісту інженерно-педагогічної освіти, серед яких є такі: поєднання функцій науки й навчальної дисципліни, що перетворюється в адаптивний курс науки, неврахування об'єкта й предмета реальної діяльності інженера-педагога; використання сумативного підходу до конструювання змісту з порушенням міжпредметних зв'язків, і як наслідок – несформованість цілісного інтегративного знання про предмет і об'єкт праці у випускників (через це відбувається зміщення орієнтації стосовно окремих напрямів підготовки); відрив змісту освіти від особливостей практичної діяльності [32, с. 6] тощо. Усі ці недоліки простежуються й у змісті іншомовної професійної підготовки майбутнього інженера-педагога як викладача технічних дисциплін. Так, зростання вимог до рівня володіння іноземними мовами для сучасного викладача закладів професійно- і інженерно-технічної освіти майже ніяк не вплинуло на зміст його іншомовної підготовки в плані надання йому професійної орієнтації, збільшення обсягу, використання потенціалу різних освітніх компонентів змісту тощо.

У зв'язку з цим, постає питання про створення системи іншомовної

професійної підготовки фахівця на певних методологічних засадах, що потребують чіткого визначення й характеристики. Варто відзначити, що наукові пошуки останніх десятиліть були пов'язані з пошуком способів ліквідації цих недоліків, в основу яких як принципово важливі фактори відбору змісту освіти було покладено методологічні підходи, які «найбільш повно враховують особливості конкретного об'єкта, сприяють найбільш повній реалізації поставленої мети його пізнання» [65, с. 168].

Методологія як базова основа пізнання і перетворення реальної дійсності передбачає визначення загальної системи теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів та засобів реалізації наукового дослідження.

Методологія в процесі інтеграції всіх гуманітарних наук на один об'єкт – людину «має визначальну роль, сприяючи цілісності, результативності, підвищенню професійної спрямованості дослідницької діяльності» [387, с. 3], оскільки виступає «як наука про сукупність найбільш загальних світоглядних принципів та їх застосування для розв'язання складних теоретичних і практичних завдань і є певною позицією дослідника» [387, с. 3].

Науковці відзначають існування багатьох підходів, спрямованих на пізнання об'єктів дійсності. Разом з тим, серед підходів, які все частіше використовуються з метою пізнання та формування загальнолюдських та професійно значущих якостей у майбутніх фахівців науковцями [287, с. 34] обираються такі:

- системний підхід, оскільки будь-що з навколишньої дійсності може бути розглянутим як система, яка має внутрішню побудову, цілісність і взаємозумовленість компонентів тощо;
- особистісний (особистісно-орієнтований) підхід, який передбачає переорієнтацію з оволодіння спеціальністю як засвоєння знань, умінь і навичок на нарощування особистісного потенціалу;

- індивідуальний підхід, що відбиває неоднорідність прояву суті в кожної конкретної людини;
- культурологічний підхід, що передбачає спрямованість освітнього процесу на становлення культурної особистості, її формування як носія загальної і професійної культури, що забезпечує її повноцінне існування в навколишньому світі та у професійній діяльності;
- аксіологічний підхід, що передбачає орієнтацію освіти на формування в людині цінностей, система яких визначає її відношення до світу, власної діяльності, до себе як людини тощо;
- діяльнісний підхід забезпечує формування цілісної структури діяльності людини;
- контекстний підхід передбачає реалізацію процесу підготовки в контексті майбутньої професії шляхом відтворення у формах і методах реальних виробничих зв'язків і відносин, рішення конкретних професійних завдань;
- компетентісний підхід забезпечує сформованість професійних якостей, поведінкових актів та виконавчих дій на рівні посадових вимог можливого працевлаштування або на рівні вимог для продовження освіти.

Слід відзначити, що це далеко не повний перелік усіх методологічних підходів, які обираються, обґрунтовуються і використовуються науковцями для створення методологічного підґрунтя для розв'язання конкретної проблеми, зокрема й щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. Проте не ставимо собі завданням охопити якомога більше підходів. Найбільш значущим є визначити ті, які послужили методологічною основою дослідження процесу іншомовної професійної підготовки здобувачів вищої освіти як майбутніх викладачів технічних дисциплін, а також розкрити, як конкретно використовуються ці підходи, наскільки саме вони є значущими й основоположними.

Так, дослідники педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів

(Н. Брюханова, О. Коваленко, Д. Коваленко, Н. Корольова) вказують, що, незважаючи на те, що багато підходів «спрямовані на подолання тих чи інших недоліків традиційної системи професійної підготовки», «тільки системний та діяльнісний знайшли своє широке застосування» і пояснюють це тим, що «системний підхід – природовідповідний у загальному розумінні, і якщо він реалізуватися не буде, то і підготовки як результату функціонування соціальних інститутів теж не буде, не буде взагалі існування і розвитку світу»; «діяльнісний підхід – природовідповідний у професійному розумінні, адже навчити діяльності, не використовуючи її структуру, механізми та характеристики, неможливо» [287, с. 35]. І це неможливо заперечити, з цим можна тільки повністю погодитися. Така аргументація є визначальною для того, щоб стверджувати про необхідність обов'язкового включення до методологічного підґрунтя іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін системного і діяльнісного підходів. Звернемося до обґрунтування їхніх засад.

Виокремлення системного підходу в науковому знанні зумовлено прагненням науковців як представників прогресивного людства до системного світобачення об'єкта вивчення, до системної організації знання. Проблема цілісного охоплення дійсності, яка ставилася ще античними філософами, обмежувалася рівнем конкретних предметів до середини XIX століття. Системне дослідження суспільства як цілого та сфер суспільного життя (К. Маркс), теорія біологічної еволюції (Ч. Дарвін) заклали підвалини для системного підходу, який з XX століття посідає одне з провідних місць у науковому пізнанні. З 70-х рр. минулого століття завдяки широкому використанню вітчизняними науковцями В. Вернадським (в учінні про біо- і ноосферу як глобальні системи), Л. Виготським, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном (у теорії діяльності на культурно-історичній концепції) системний підхід міцно увійшов у науковий обіг.

Щодо досліджень професійної діяльності варто відзначити, що

С. Архангельський першим робить спробу формування системного підходу до її аналізу [14]. Науковець «не тільки стверджує і обґрунтовує необхідність вивчення професійної діяльності як системи, але й пропонує нову концептуальну схему побудови дослідження професійної діяльності людини як цілісного утворення» [246, с. 20], розкриває ієрархічні взаємозв'язки між компонентами структури діяльності з урахуванням притаманній їм динамічності.

Представники педагогічної науки, яка в цей час переживала концептуальне оформлення методології як самостійної галузі педагогічного знання, починають широко застосовувати системний підхід до дослідження педагогічних явищ і процесів з метою «вирішення проблеми специфіки педагогічних систем: від загальносистемних характеристик (склад, структура, функції, системостворювальні зв'язки, властивості тощо) до їх власне педагогічного змісту» [254, с. 34]. На думку Н. Волкової, «в теорії методу системний підхід розглядається як єдність методологічної інтеграції і диференціації» і «більшість учених акцентують увагу на тому, що при його застосуванні домінуючою тенденцією є об'єднання, збирання методологічного комплексу» [93, с. 10]. Таке прагнення є природнім, адже й сучасні процеси глобалізації свідчать про історичні тенденції людства до об'єднання, пошуку спільних характеристик в єдиній системі людської життєдіяльності.

Дослідження історії розвитку системного підходу в педагогічній науці, особливостей його застосування дозволили О. Іоновій зробити висновок про те, що «загальнонауковий системний підхід не був механічно перенесений на педагогічний ґрунт і отримав подальшу розробку в педагогіці на основі з'ясування специфіки педагогічних систем як педагогічних об'єктів системних досліджень» [254, с. 41-42]. Зважаючи на цілеспрямованість педагогічного процесу потребою виступає з'ясування всіх елементів педагогічної системи, спрямованих на досягнення мети.

Отже, *системний підхід* до конструювання системи іншомовної професійної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах закладу вищої інженерно-педагогічної освіти як майбутніх викладачів технічних дисциплін розглядаємо як один з провідних, перспективність якого є доведеною в педагогічній методології. Саме цей підхід дозволяє здійснити моделювання процесу іншомовної професійної підготовки з метою унаочненого представлення всіх його елементів у їхньому взаємозв'язку і тим самим ретельно їх дослідити. Крім цього, важливою перевагою системного підходу до конструювання системи іншомовної професійної підготовки фахівця є прогнозування перебігу цього процесу, адже дає можливість розглядати його в єдності структурних і функціональних компонентів (мета системи; управлінська підсистема, зокрема діяльність педагога; підсистема, яка управляється, зокрема діяльність здобувача; взаємодія й взаємини цих підсистем; зміст діяльності системи; засоби, що забезпечують роботу системи; методи роботи системи; продукти роботи системи), що відповідає цілям конструювання за схемою: постановка мети, яку повинна забезпечувати система; визначення функцій, що забезпечує досягнення мети; пошук і створення технічного забезпечення системи [490].

Таким чином, з позицій *системного підходу* (С. Архангельський, В. Беспалько, І. Блауберг, Н. Кузьміна, Л. Новікова, В. Садовський, Л. Спірін, Г. Щедровицький, Е. Юдін та ін.), виокремлення якого зумовлено прагненням до системного бачення об'єкта вивчення, системної організації пізнання суті явищ і процесів, визначається, що процес іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін виступає складною системою взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів, які утворюють ієрархічні зв'язки. За своєю природою вона є педагогічною системою, структурними елементами якої традиційно є мета, зміст, форми, методи, засоби, умови, результат. При цьому сам процес є складником професійної підготовки фахівця в цілому, що вможливорює

використання його елементів відповідно до поставленої мети – формування іншомовної професійної компетентності фахівця. Завдяки системно побудованій єдності структурних і функціональних компонентів у системі іншомовної професійної підготовки фахівця важливою перевагою системного підходу є моделювання і прогнозування перебігу цього процесу.

Ураховуючи складність і відкритість системи, яка конструюється для забезпечення досягнення планованого результату – сформованої іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін, перспективність представляє використання синергетичного підходу. Варто відзначити, що деякі науковці цей підхід розглядають як протилежний системному підходу, оскільки він передбачає аспект неконтрольованості, а отже й некерованості системи. На нашу думку, синергетичний підхід слід розглядати у тісному зв'язку з системним підходом, зважаючи на те, що системність процесу може передбачати жорстке управління існування всіх складників, а може допускати процеси самоорганізації, які не піддаються регулюванню, за умови дотримання системою певної стабільності. Інакше кажучи, такі процеси в окремих елементах мають бути спрямовані на підтримку життєздатності системи, сприяти її продуктивному розвитку.

Одним із ключових принципів *синергетичного підходу* є наявність у системах процесів самоорганізації, які є закономірними для всіх явищ, процесів і подій буття. Під самоорганізацією розуміють процеси спонтанного впорядкування, виникнення й еволюції структур у відкритих нелінійних середовищах (системах); упорядкування системи за рахунок дії її складових, тобто певних внутрішніх законів, можливостей, сил. Самоорганізація з позицій суспільних і гуманітарних наук характеризується як самоздійснювані процеси соціального регулювання в складних соціальних системах, які передбачають якісне й структурне перетворення певної об'єктивної реальності. Соціальна самоорганізація виникає як результат цілеспрямованих індивідуальних дій у межах більш широких соціальних

систем і процесів. Тобто самоорганізація – це процес, у якому створюється й відтворюється система, що має високий рівень складності й велику кількість елементів, зв'язки між якими мають не жорсткий характер, а характер імовірного розвитку [387].

Ключовими характеристиками систем, які розкриваються на основі синергетики, є *відкритість* (характеристика соціальної системи, яка вказує на наявність певних обмінних зв'язків між нею та навколишнім середовищем); *нестійкість* (указує на стан готовності системи до змін і момент вибору їх напрямку); *нелінійність* (як невідповідність цілого (тобто системи) простому об'єднанню частин, які увійшли до нього та як нееквівалентність минулого системи її майбутньому. Суттєвою особливістю процесів самоорганізації системи, на якій наголошує синергетичний підхід, є їхній цілеспрямований, поряд з природнім, спонтанним характером. Ураховуючи перспективність розвитку синергетичного підходу до оцінки і інтерпретації педагогічних явищ з точки зору теорії самоорганізації педагогічних систем, у досить значній кількості наукових досліджень можна виявити заявлене автором використання цього підходу. Провідним чинником просування синергетичної парадигми у педагогіку є синергетичність самого педагогічного процесу, в якому виразно виявляються взаємодії, що вивчає синергетика як теорія сумісної дії, фокусуючи увагу на невірноваженості, нестабільності як природного стану відкритих, нелінійних систем, на багатоваріантності й невизначеності шляхів їх розвитку залежно від множинності факторів і умов, що впливають на них [171, с. 500].

Застосування ідей синергетики, незважаючи на існуючу критику, на думку дослідників, має дуже важливі наслідки: вона «в цілому не спростовує основні принципи й закономірності педагогіки й освіти, а розглядає вузлові педагогічні ідеї дещо ширше, певним чином «дописує» еволюцію й розвиток педагогічних систем із позиції теорії структур, що самоорганізуються» [254, с. 69]. Проте саме «завдяки синергетиці в

педагогіці з'являється можливість розробки й застосування дійсно міждисциплінарного, інтегрованого підходу до вивчення педагогічних систем, створення спільної мови для опису багатьох педагогічних явищ...» [254, с. 70]. Синергетичний підхід як напрям методології дослідження, в основі якого лежить розгляд феноменів самоорганізації й еволюції складних систем, у результаті яких у системі можуть з'явитись якості, якими не володіє жодний із складників, дає можливість розробити систему іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін як відкриту систему, що взаємодіє з іншими системами; забезпечити перехід від організації до самоорганізації здобувачами власної діяльності з метою формування в них іншомовної професійної компетентності. І в цьому особлива цінність синергетичного підходу, який передбачає, що розроблена система іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін має спрямовувати здобувача на самоорганізацію власної діяльності, на подальший саморозвиток у досліджуваному напрямі.

Перспективними шляхами втілення синергетичних ідей у конструювання системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін є: осмислення синергетичної суті педагогічної системи професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти, місця і ролі в ній їхньої іншомовної підготовки, пізнання й усвідомлення цих процесів з позиції синергетики; проектування змісту освіти, спрямованого на формування в підростаючого покоління синергетичної картини світу, саморозвиток і самоорганізацію особистості [254, с. 70]. Щодо іншомовної професійної підготовки здобувача з позиції синергетичного підходу зумовленою самою природою навчання іноземним мовам виступає необхідність стимулювання особистості як суб'єкту взаємодії в системі до активної діяльності, прагнення до самозмін, яких неможливо досягти без участі здобувача.

У наведених характеристиках системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, яка буде конструюватися для підвищення ефективності процесу формування іншомовної професійної компетентності фахівців з метою подолання виявлених проблем у існуючій системі професійної підготовки в умовах закладу вищої інженерно-педагогічної освіти, відчувається присутність діяльнісного підходу. Ватро відзначити, що представники теорії психологічної науки широко використовують категорії системно-діяльнісного підходу до дослідження професійної діяльності. У педагогічних дослідженнях, ураховуючи важливість мети педагогічного процесу (його спрямованість на особистість), перспективним виявляється *особистісно-діяльнісний* підхід, у якому саме особистісний і діяльнісний аспекти утворюють єдину, нерозривну інтеграцію. Проте й у такому підході сама особистість може бути представлена як система, «...як цілісна інтегральна індивідуальність, що виявляється в різноякісних і разом з тим пов'язаних одна з одною характеристиках» [474, с. 35]. Не говорячи вже й про діяльність, яку О. Леонтьєв характеризує як систему, котра має власну структуру, власні внутрішні переходи і перетворення, власний внутрішній розвиток [334].

Так, Е. Зеєр указує на значення професійної діяльності для людини з позиції індивідуального професійного становлення особистості, детермінант професійної зрілості, професійних цінностей і мотивів праці, задоволеності професійною працею, але у взаємозв'язку з соціальною й об'єктивною реальністю [194]. Побудову концепції професійного становлення особистості науковець здійснив на основі наукових праць, присвячених особистості і діяльності, а методологічною основою проектування концепції стали принципи системного і особистісно-діяльнісного підходів. Аналізуючи процес становлення особистості професіоналів, Е. Зеєр відзначав, що «...суб'єкт все більше виступає фактором свого розвитку, змін, перетворення

об'єктивних обставин у відповідності до власних особистісних особливостей» [194, с. 33]. І це природно, оскільки пояснює індивідуальність і неповторність процесу розвитку кожної окремо взятої особистості як фахівця навіть за умови однакового впливу в цілому на всіх. Створення системи впливів на особистість під час її професійної підготовки стикається з індивідуальністю кожного учасника і, переломлюючись через призму особистісних характеристик, забезпечує індивідуально виражений результат.

Сучасні вимоги до вищої професійно-педагогічної освіти зумовлюють необхідність спеціальної організації навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін із використанням засобів, що забезпечують суб'єктну позицію їхнього розвитку [575]. У цьому зв'язку особистісно-діяльнісний підхід дозволяє перевести педагогічні завдання в особистісний сенс діяльності здобувача освіти, який є унікальною особливістю, що пояснюється персоналізацією професійної підготовки, включенням у педагогічну взаємодію викладачів і здобувачів особистісного досвіду. Особистість як суб'єкта діяльності досліджував С. Рубінштейн, який відзначав необхідність суб'єктної позиції здобувачів освіти: зовнішні умови діють через посередництво внутрішніх, утворюючи з ними єдине ціле. Спираючись на принцип єдності свідомості й діяльності, психолог стверджував, що діяльність людини зумовлює формування її свідомості, її психологічних зв'язків, процесів і властивостей, які, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є одночасно єдиною умовою їх виконання.

Особистісно-діяльнісний підхід у системі вищої інженерно-педагогічної освіти вимагає зміни домінуючої позиції викладача і підпорядкованої позиції здобувача в особистісно-рівноправну позицію. Таке перетворення пов'язане зі зміною ролей і функцій у процесі професійної підготовки і з утвердженням суб'єкт – суб'єктних відносин, побудованих на основі принципу полісуб'єктного (діалогічного) підходу, який вимагає застосування системи форм навчально-професійної співпраці, їх певної

послідовності, яка враховує динаміку наростання власної активності здобувачів – від максимальної допомоги викладача до повної саморегуляції в процесі професійної підготовки. Особливо це має простежуватися у порівнянні підготовки фахівця на першому (бакалаврському) рівні з його підготовкою в магістратурі, коли постають і інші цілі (підготовка до виконання функцій викладацької і науково-дослідницької діяльності).

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає формування ціннісного ставлення, використання потенційних можливостей особистості в діяльності; включення особистісного досвіду молодшої людини, який містить знання, уміння, цінності та настанови, в процес її професійної підготовки. З позиції цього підходу діяльність здобувача освіти науковці [32] пропонують представити як процес, у якому відбувається перехід об'єкта в його суб'єктну форму. Таке положення ґрунтується на суб'єктно-діяльнісній концепції дослідження діяльності психологічною наукою. Так, характеризуючи суб'єкта як «творця власної історії, вершителя власного життєвого шляху», А. Брушлинський відзначає: «суб'єкт – якісно визначений спосіб самоорганізації, саморегуляції, узгодженості зовнішніх і внутрішніх умов активності, центр координації всіх психічних процесів, станів, властивостей, здатностей, можливостей (і обмежень) особистості згідно з об'єктивними і суб'єктивними (цілі, домагання, завдання) умовами діяльності тощо» [64, с. 331]. Здійснюючи конкретну діяльність (зокрема навчальну під час професійної підготовки), здобувач освіти – майбутній фахівець отримує об'єктивні результати.

Специфічна особливість людської діяльності полягає в тому, що вона є усвідомленою та цілеспрямованою. У ній і через неї людина реалізовує власні цілі, об'єктивує задуми в перетворюваній нею діяльності. Разом із цим, об'єктивний зміст діяльності є визначальною основою психіки індивіда. У діяльності та через діяльність індивід самореалізується та самостверджується як суб'єкт (у своєму ставленні до об'єктів ним

створених) і як особистість (у своєму ставленні до інших людей, на яких він впливає через діяльність та з якими він через неї взаємодіє) [460]. Отже, значення діяльності полягає в тому, що в ній і через неї встановлюється дієвий зв'язок між людиною та навколишнім світом, завдяки якому і відбувається взаємопроникнення об'єкта і суб'єкта. Разом з тим, «плануючи власну діяльність в будь-якій галузі, людина має враховувати власні можливості як суб'єкта діяльності, що володіє передумовами для успішного досягнення мети» [474, с. 35].

Особистісно-діяльнісний підхід дає можливість, з одного боку, урахувати особистісно-індивідуальні особливості кожного здобувача освіти для розробки індивідуальної освітньої траєкторії в процесі іншомовної професійної підготовки, з іншого, – забезпечувати активність майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки, що в контексті розв'язання досліджуваної проблеми набуває особливого значення, адже формування іншомовної професійної компетентності потребує не лише засвоєння професійних і лінгвістичних знань, а й активне втілення їх в майбутній професійної діяльності під час виконання викладацької, виховної, науково-дослідницької і техніко-технологічної функцій педагогічної діяльності викладача технічних дисциплін. Отже, за умови особистісно-діялісного підходу забезпечується спрямованість здобувачів освіти як суб'єктів педагогічного процесу на вияв активності, де з усієї різноманітності видів професійної діяльності викладача технічних дисциплін виокремлюється напрям у виконанні функцій (яка б функція не виконувалася), що дозволяє використовувати потенціал іноземної мови на рівні сформованої іншомовної професійної компетентності, з усіх видів спонукань – усвідомлені мотиви: розширення можливостей для використання іншомовної професійної компетентності у власному саморозвитку, в професійному самовдосконаленні в технічній і педагогічній галузі, пропагуванні таких можливостей для навчальної діяльності здобувачів освіти, з якими взаємодії

під час викладацької діяльності, тощо.

Поділяємо думку М. Тадеєвої, яка вказує на важливість у процесі навчання іншомовного спілкування враховувати суб'єктивні якості здобувача освіти, тому що кожен з них використовує власні способи оволодіння знаннями [507, с. 239]. Дуже важливо також використовувати оптимальні форми роботи, тому що відсутність певних здібностей може бути компенсована раціональними формами роботи, а також продовження вивчення іноземної мови є неможливим без добре розвинених навичок самостійної роботи. Важливо також для навчання іноземної мови підбирати завдання в залежності від здібностей і рівня підготовки здобувачів. З методичної точки зору необхідно вибирати завдання, які безпосередньо впливають на формування комунікативної мотивації, що забезпечує ініціативну участь в спілкуванні, включаючи власний досвід, сферу інтересів, схильностей, емоційно-чуттєву сферу і світогляд.

Важливим компонентом, пов'язаним з діяльнісною основою професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін, є *комунікативний* підхід, необхідність якого зумовлена специфікою навчання саме іноземним мовам. Сучасні парадигми організації навчання особистості іноземної мови на перше місце висувають саме комунікативний підхід. «Ціннісний ідеал комунікативного навчання і освіти – це людина і фахівець, яка активно створює навколо себе комунікативну культуру, людина, що вміє працювати з різними соціальними і особистісними смислами, здатна входити в діалог і перебувати в діалозі, людина, орієнтована на іншого» [360, с. 65].

Зважаючи на виділення науковцями в сучасній методиці чотирьох підходів (біхевіористський, інтуїтивно-свідомий, свідомо-пізнавальний та комунікативний), саме комунікативний визначається провідним, коли мова йде про процеси навчання особистості іноземної мови. Комунікативний підхід передбачає органічне поєднання свідомих і несвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування

іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їхньою комунікативно-мовленнєвою функцією [366, с. 39]. І чим інтенсивнішою буде систематично налагоджена комунікативна взаємодія суб'єктів навчання, тим ефективнішою буде їхня іншомовна професійна підготовка.

Цей підхід визначився в результаті осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики, зокрема комунікативної лінгвістики, психології та теорії діяльності, що знайшло відображення в працях з психології та методики навчання іноземних мов (О. Леонтьєв, І. Зимня, Ю. Пасов, С. Шатілов, Г. Рогова та інші). За Ю. Пасовим, комунікативний підхід орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування, завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування. Максимальне зближення процесів навчання і реального спілкування за такими найважливішими параметрами, як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка викладача та здобувачів освіти, а також предметність процесу спілкування забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій, які віддзеркалюють інтереси та потреби здобувачів. С. Ніколаєва визначає суть комунікативного підходу, зважаючи на те, що навчання мови має діяльнісний характер: постановку і вирішення здобувачами конкретних навчальних завдань [397, с. 42]. При цьому акцентується увага науковця на індивідуалізації в навчанні іноземної мови на основі комунікативного підходу як співвідношення прийомів навчання з особистісними суб'єктивними та індивідуальними якостями кожного здобувача, що вважається найважливішою умовою досягнення успіху при вивченні іноземної мови [508]. Отже, опанування іноземною мовою як окремо взятий і відірваний від безпосередньої комунікації процес не може бути оптимальним і результативним. Навіть засвоєння технічної термінології для науково-дослідницької діяльності викладача технічних дисциплін передбачає процес її активного використання під час комунікації. У цьому специфічна характеристика процесу навчання іноземної мови, яка не може

вважатися засвоєною, якщо не має рівня виявлення під час комунікації. Іншими словами, вивчення іноземної мови не може мати виключно теоретичний рівень розуміння і усвідомлення механізмів використання мовних одиниць, а потребує виявлення, демонстрації на рівні комунікації.

Комунікативний підхід передбачає організацію процесу підготовки майбутніх фахівців в закладі вищої освіти як моделі процесу комунікації. Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, навчання іноземної мови, спираючись на загально дидактичні принципи, відрізняється тим, що головною метою тут виступає не накопичення знань, як це має місце в навчанні інших дисциплін, а «оволодіння студентами діяльністю іншомовного спілкування» [183, с. 48]. На перший план висувається поняття співпраці, де суб'єкт та об'єкт навчання діють спільно і де значної самостійності набуває саме здобувач, який традиційно розглядався як об'єкт, повністю залежний від особистості викладача. Здобувач розглядається як суб'єкт, який сам ставить собі мету навчання, а викладач вибирає для нього і разом з ним стратегію досягнення цієї мети.

У публікації Я. Стрельчук розкрито комунікативні підходи у процесі навчання іноземної мови здобувачів, проаналізовано досвід методичної організації комунікативного навчання, досліджено умови реалізації комунікативного підходу під час вивчення іноземної мови [496]. М. Голяк також звертає увагу на застосування комунікативного підходу до вивчення іноземних мов, залучення моделі ситуативного спілкування для навчання практичного використання здобутих професійних знань фахівцями сфери послуг і туризму [117].

Так, заняття з іноземної мови стають заняттями навчання комунікації за допомогою комунікації: здобувачі навчаються техніці комунікації, опановують мовленнєвий етикет, дізнаються про специфіку діалогічної та групової комунікації, навчаються вирішувати різноманітні комунікативні завдання, бути мовленнєвими партнерами, тобто формуються комунікативні

вміння, навички встановлювати контакти з іншими людьми, навчаються виявляти ініціативу, дружність, коректність тощо. Саме під час комунікації виконуються всі функції іноземної мови.

Варто відзначити, що вища освіта в цілому ґрунтується на комунікативній парадигмі в професійній роботі, де здатність до ефективної комунікації стає одним з основних результатів освіти. На цьому постулаті будуються практики навчання критичного мислення та рефлексивного аналізу, які стали характерною основою для підготовки фахівців у цих областях діяльності в системах вищої освіти в США [256, с. 74].

Проте все це є неможливим без чіткого окреслення тих результатів, які має отримати здобувач у процесі проходження ним професійної підготовки. У зв'язку з цим, важливим методологічним підґрунтям для пропонування шляхів удосконалення професійної підготовки фахівця в цілому і його іншомовної професійної підготовки зокрема виступає компетентнісний підхід.

Звернення до *компетентісного підходу* зумовлено тим, що саме він на сучасному етапі розвитку освіти на світовому і державному рівнях виступає практичним втіленням зрощення сфери освіти зі сферою праці [261; 413; 559], орієнтуючи освіту на досягнення певного освітнього результату [436]. Таким результатом має бути сформована компетентність як здатність фахівця виконувати відповідні професійні і соціальні функції, практично вирішувати різні види виробничих завдань [56]. Проблема модернізації освіти зумовила звернення науковців до обґрунтування засад компетентісного підходу.

Під компетентнісним підходом до професійної іншомовної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін розуміємо єдину систему визначення цілей (конкретних складників іншомовної компетентності як здатностей фахівця до певних видів діяльності під час реалізації професійних функцій (загальних і спеціальних компетентностей)), відбору змісту

навчальних дисциплін (нормативних і вибіркових) як освітніх компонентів, організаційного й технологічного забезпечення формування зазначеної компетентності на основі з'ясування конкретних вимірюваних результатів спеціально організованого процесу (ПРН). Виходячи з цього, можна сформулювати функції компетентнісного підходу до іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін на етапі побудови системи цього процесу:

- чітке визначення номенклатури й логіки розвитку значущих у професійному плані спеціально структурованих знань, умінь, ставлень, що відповідають поняттю «іншомовна професійна компетентність викладача технічних дисциплін»;
- визначення орієнтирів у конструюванні змісту процесу формування досліджуваного феномену;
- на основі визначення загальних і спеціальних компетентностей, їх співвіднесення з прогнозованими результатами навчання створення діагностично виваженої системи виміру рівня сформованості іншомовної професійної компетентності на всіх етапах професійної підготовки майбутнього фахівця (бакалаврському і магістерському рівнях підготовки).

Компетентнісний підхід, який науковці розглядають, з одного боку, як засіб оновлення змісту вищої освіти, а з іншого – як механізм його узгодження з вимогами сьогодення, зумовлює впровадження сутнісних коректив в організацію процесу підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, підсилює його світоглядний (гуманітарний), теоретичний (інженерно-технічний і педагогічний), а також практико-орієнтовний складники.

Компетентнісний підхід дає можливість формувати якісно нову модель іншомовної професійної підготовки викладача технічних дисциплін, який професійно володіє іноземною мовою з загальнокультурною і професійною метою, якої потребує сучасне суспільство, працедавці, суб'єкти інженерно-

педагогічної освіти (здобувачі вищої інженерно-педагогічної освіти, викладачі), користувачі освітніх послуг закладів вищої технічної і професійно-технічної освіти (учні, студенти, їхні батьки). Отже, компетентнісний підхід до іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін передбачає його професійну підготовку, орієнтовану на засвоєння іншомовних, технічних, педагогічних знань, умінь і особистісних якостей, важливих для визначення характеру мети й завдань його майбутньої педагогічної діяльності в закладі вищої освіти. Саме компетентнісний підхід передбачає розроблення програмних результатів навчання здобувачів під час здобування вищої освіти з урахуванням ринку праці, запитів суспільства і галузі, власних очікувань, відображення їх у конкретних компетентностях фахівця.

Застосування компетентнісного підходу до конструювання системи іншомовної професійної підготовки передбачає визначення орієнтирів (складників іншомовної професійної компетентності) у конструюванні змісту процесу формування досліджуваного феномену, розроблення науково-методичного забезпечення цього процесу з можливостями вимірювання досягнутих результатів (оцінювання їх відповідності програмним результатам) під час іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін. Саме компетентнісний підхід має дати відповіді на питання: якою є конкретна мета іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін, що має бути представленою відповідно до сучасних вимог у вигляді чітко визначених і сформульованих здатностей фахівця (компетентності і її складників); яким має бути зміст підготовки, що дозволяє заповнити прогалини в чинній системі професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін у закладі вищої освіти (освітні компоненти, напрями підготовки); яким має бути процес забезпечення запропонованого змісту іншомовної професійної підготовки здобувачів вищої освіти – майбутніх

викладачів технічних дисциплін.

Ресурсний підхід при дослідженні характеру взаємодії об'єктів, різних за походженням, дає можливість ураховувати вимоги, які висуває зовнішнє середовище, а також внутрішні можливості особистості для підвищення ефективності певних процесів. З позиції педагогічної науки, ресурси характеризуються як сукупність «об'єктивно існуючих умов, засобів, необхідних особистості для реалізації конкретних дій, які забезпечують ефективність навчання, виховання, саморозвитку особистості» [341, с. 167].

Відносно особистості науковці звертають увагу на зовнішні та внутрішні ресурси. Під зовнішніми розуміють «умови та засоби, що сприяють особистісному розвитку людини та її діяльності як системи стимулів діяльності й розвитку, зокрема, заходи стосовно надання людині можливості проявити свої досягнення; заходи стимулювання соціальної і професійної активності, морального заохочення за успіхи і досягнення; умови забезпечення людини інформацією, доступ у інформаційний простір, а також процеси обміну інформацією, досвідом, ціннісними орієнтаціями» [341, с. 167]. Як бачимо з характеристик таких ресурсів, вони є потужними стимулами, вплив яких у кінцевому рахунку залежить від особистості, на яку він спрямований. Існуючи об'єктивно, такі засоби вимагають створення спеціальних умов, за яких їхнє використання може стати позитивним і ефективним. В іншому випадку, вони можуть залишитися лише потенційними ресурсами. Зрозуміло, що від зовнішніх ресурсів, до яких варто віднести і об'єктивно існуючі соціально-економічні обставини, за яких має існувати та чи інша система, і спеціально створені умови, залежить ефективність досліджуваних процесів. Якщо певні умови виявляються непереборними в плані негативного впливу на розроблену систему, то це спричиняє необхідність перебудови системи в цілому або заміни її окремих компонентів. У будь-якому разі саме людина виступає дієвим суб'єктом, від якої залежатиме очікуваний результат.

Внутрішні ресурси, на відміну від зовнішніх, «зумовлюють унікальність людини, вони є джерелом її розвитку, персоналізації» [341, с. 168]: біологічні (пов'язані зі спадковістю), фізіологічні (стан здоров'я, вік, стать тощо), індивідуально-психологічні (рівень інтелектуального розвитку, емоційно-вольової сфери тощо). Велике значення для розвитку особистості мають її здібності, проблема походження і розвитку яких була й залишається актуальною. Так, у дослідженнях Б. Теплова доведено, що здібність, крім успіху в діяльності, детермінує швидкість і легкість опанування нею [518], вона є результатом розвитку індивіда в соціумі і формується в суспільстві і через нього. Саме здібності характеризують динаміку, можливості оволодіння діяльністю та ступінь успішності її виконання, оскільки складають фундамент психологічних і прихованих за ними біофізіологічних потенціальних можливостей людини, які забезпечують успішність діяльності в різних сферах життя й виступають важливим джерелом формування й розвитку індивіда.

Отже, ресурсний підхід як «сукупність технологій, способів, прийомів забезпечення виявлення й використання ресурсів і розвитку потенціалів особистості з метою підвищення ефективності різних видів її діяльності, організації спілкування та стимулювання суб'єкта до самореалізації» [341, с. 180], передбачає урахування внутрішніх ресурсів особистості здобувача вищої освіти у формуванні його іншомовної професійної компетентності, а також створення і максимальне використання зовнішніх ресурсів системи професійної підготовки, її змісту, навчально-методичного забезпечення, технологічних можливостей для стимулювання різних видів діяльності здобувачів освіти, організації спілкування, мотивування для саморозвитку в процесі іншомовної професійної підготовки.

Урахування вимог ресурсного підходу до побудови системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін зумовлює необхідність ретельного відбору напрямів, форм, методів, засобів під час

професійної підготовки майбутніх фахівців, розроблення науково-методичного забезпечення дієвості системи з максимальним акцентом на внутрішній потенціал самої особистості здобувача вищої освіти.

Усі методологічні підходи (системний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, комунікативних, компетентісний, ресурсний) створюють методологічне підґрунтя для пошуку шляху підвищення ефективності іншомовної професійної підготовки здобувачів вищої освіти – майбутніх викладачів технічних дисциплін. Досягнення поставленої мети – формування іншомовної професійної компетентності фахівця – пов'язуємо з розробленням і теоретичним обґрунтуванням цілісної системи іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін, яка б орієнтувала на використання іноземної мови як засобу фахової підготовки і враховувала всі можливості змісту і процесу професійної підготовки, забезпечувала створення сприятливих умов для реалізації науково-методичного забезпечення.

З'ясування існуючих проблем у чинній іншомовній професійній підготовці фахівців у закладі вищої освіти, кваліфікацією яких є «викладач спеціальних (технічних) дисциплін», обґрунтування методологічних засад, на яких має ґрунтуватися така підготовка, зумовив розроблення концепції побудови системи, спрямованої на підвищення ефективності формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців.

Концепція («система доказів певного положення, система поглядів на те чи інше явище» [84, с. 452]) іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін характеризується нами як система незаперечних вихідних положень, вимог, яким повинен відповідати цей процес. Погоджуємося з Д. Коваленком, який вважає, що потреба у розробці нової, або внесення змін до існуючої концепції, виникає на підставі констатації проблем, які не можуть бути вирішеними в існуючих умовах, суперечностей, що існують і не вирішуються існуючими шляхами [281].

Під час розроблення будь-якої концепції, зокрема – концепції іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у закладі вищої інженерно-педагогічної освіти, відбувається проєктування стратегії розвитку професійної підготовки фахівців, визначення цілей, завдань, змісту, функцій та основних принципів як вимог, які висуваються до іншомовної професійної підготовки. Основне призначення такої концепції – розкриття стратегії теорії та практики іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін в конструктивній та прикладній формах.

Концепція має відігравати роль певної теоретичної побудови, що об'єднує в логічній послідовності сукупність тверджень про загальні закономірності та взаємодію окремих елементів процесу іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, а також описувати її процес, засоби і методи реалізації, тобто те, що відображає теорія. Тобто концепція передбачає розкриття суті, функцій іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, процес досягнення поставленої мети, тобто умови її реалізації відповідно до вибраних форм, методів і засобів педагогічної діяльності в закладі вищої інженерно-педагогічної освіти.

Концептуальні основи дослідження іншомовної професійної підготовки викладачів технічних дисциплін мають формуватися, виходячи з його ціннісного цільового призначення – визначення змін, які можуть бути здійснені у вищій інженерно-педагогічній освіті з метою підвищення ефективності формування іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін. Такі зміни зумовлені зокрема й визначеними науковцями напрямками модернізації конструювання освітніх систем: забезпечення безперервності, упровадження інформаційних технологій (нових ресурсних можливостей), дотримання варіативності (самостійності), забезпечення рівноправності учасників, динамічності [192].

Тобто концепція має відповідати сучасним ідеям і положенням, проголошеним на державному рівні, з урахуванням теоретичних напрацювань сучасних науковців, зважаючи на практичні аспекти реальних процесів у освітньому просторі.

Основними ідеями іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у закладі вищої освіти вважаємо такі: ідею випереджальної іншомовної професійної підготовки фахівця; ідею міждисциплінарної іншомовної професійної підготовки; ідею дуальної іншомовної професійної підготовки. Визначені ідеї є тісно взаємопов'язаними і такими, що зумовлюють одна одну. Крім цього, саме ідеї визначають провідні принципи іншомовної професійної підготовки як вимоги до всіх компонентів системи, яка конструюється. Розкриємо ці ідеї і принципи.

Ідея випереджальної іншомовної професійної підготовки викладачів технічних дисциплін. Варто відзначити, що ідея випереджальної освіти в цілому виникла наприкінці 90-х років XX століття, а в розробку її концепції вагомий внесок зробили такі вчені, як С. Батишев, В. Горшенін, К. Колін, А. Марон, Л. Монахова, А. Новіков, А. Романович, А. Субетто, А. Урсул та інші. О. Комарова [298] зазначає, що випереджальний розвиток освіти торкається всіх рівнів і передбачає орієнтацію системи освіти на перспективні потреби соціально-економічного розвитку, тенденції розвитку галузей економіки; підвищення рівня адаптації та включення закладів освіти у сферу ринкових відносин і використання ними нових економічних механізмів власного фінансового забезпечення з метою стабілізації фінансового стану; підвищення якості освіти, формування в здобувачів освіти прагнення до постійного оновлення власних знань. На думку дослідниці, основними цілями випереджальної освіти є підготовка високоосвічених, креативних особистостей; прищеплення їм прагнення до постійного оновлення знань; трансформація системи освіти шляхом розвитку

та впровадження інноваційних форм, методів, технологій та засобів навчання, які дозволяють підвищити рівень адаптації випускників закладів освіти до перспективних потреб ринку праці та зростання вимог до якості робочої сили з боку працедавців [298]. І такі вимоги є природними і зрозумілими, якщо враховувати сучасні положення про те, що, якою б ефективною не була підготовка особистості до виконання певного роду людської діяльності, вона не може мати так би мовити «застиглий» вигляд і рівень. Ураховуючи динамічність умов, у яких відбувається життєдіяльність, людина вимушена прагнути до вдосконалення тієї бази як підґрунтя, яку має завдяки і внаслідок освіти, підготовки тощо, а іноді взагалі змінювати навіть і підґрунтя. Це об'єктивні умови людського існування, не враховувати які є неможливим. У зв'язку з цим проголошується потреба у постійному самовдосконаленні фахівця, освіти впродовж життя, сталому розвитку тощо.

Сама ідея випереджальної освіти диктує умови реалізації переходу до такої моделі, серед яких науковці [298; 399] визначають такі: посилення інтеграції освіти та виробництва; підвищення наукомісткості освіти шляхом дослідження міждисциплінарних зв'язків та пошуку нових, перспективних галузей знань; перехід від усталеного навчання емпіричним знанням до навчання концептуальному усвідомленню зовнішнього середовища. Усі ці умови відповідають вимогам до іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, адже в ній закладеними є проголошені засади концептуальної структури випереджальної освіти [90]: міждисциплінарність (поєднання гуманітарних, технічних, педагогічних і іншомовних знань); інноваційність (побудова актуального змісту, використання сучасних методів тощо); професійно-орієнтоване навчання іноземної мови; компетентісний підхід до навчання (орієнтований на вироблення власних моделей поведінки в різних ситуаціях, акцентує увагу на предметно-дієвому компоненті, застосуванні у повсякденному і

професійному житті); діяльнісний підхід як орієнтація на ініціативну діяльність здобувачів освіти; відповідальне ставлення до процесу підготовки і його результату (сприяння виявленню активності, самостійності, ініціативності тощо).

Ідея випереджальної іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін визначає її методи [90]: проблемні методи навчання – методи засвоєння нових знань, у яких кожний учасник навчального процесу бере участь у розв’язанні проблеми; розвивальне навчання – група ідей та освітніх концепцій, у центрі яких – особистість, що розвивається; інтерактивне навчання – діалогова форма навчання, у результаті якої відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаємопорозуміння, розвитку особистісних якостей та спільного вирішення поставлених завдань; проєктне навчання, що орієнтує здобувача на створення певного продукту, а не просто на вивчення навчальної теми.

Отже, провідними принципами, які впливають з ідеї випереджальної іншомовної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін вважаємо:

- принцип *прогностичності*, який передбачає спрямованість у майбутнє з урахуванням можливих змін у професійній діяльності викладача технічних дисциплін щодо його здатності до іншомовної взаємодії, які спричинятимуть зміни і в системі іншомовної професійної підготовки майбутнього фахівця. Тобто система, яка конструюється, має бути спрямованою на подолання чинних проблем і суперечностей, які вже існують в іншомовній підготовці фахівця, але й певною мірою передбачати орієнтацію на потреби, які можуть виникнути найближчим часом щодо змісту іншомовної компетентності фахівця, та/або враховувати можливості з забезпечення змісту і процесу його іншомовної професійної підготовки;
- принцип *інноваційності*, який вимагає використання можливостей організації активної взаємодії учасників педагогічного процесу з метою взаємопорозуміння, розвитку особистісних якостей та спільного вирішення

поставлених завдань під час спеціально організованого процесу іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін. Традиційні методи і форми навчання виявляються неефективними, ураховуючи специфіку навчання іноземної мови на засадах комунікативного підходу, сучасні вимоги до викладання фахових дисциплін іноземною мовою тощо. Інноваційність у змісті, діяльності, особистісних характеристиках учасників освітнього процесу виступає визнаною потребою сучасності;

– принцип *неперервності*, зумовлений спрямуванням підготовки на випередження, вимагає органічного переходу від одного рівня до іншого, нарощення складності відповідно до нових завдань у іншомовній професійній підготовці майбутнього викладача технічних дисциплін. Від першого року навчання в бакалавраті з урахуванням наявного рівня володіння іноземною мовою до четвертого року систематично має відбуватися процес формування складників іншомовної професійної компетентності з акцентом спочатку на лінгвістичний, потім на професійно-комунікативний складники, що створюватиме підґрунтя для організації процесу в магістратурі з переважанням акценту на прагматичний складник іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця. При цьому неперервність має забезпечуватися змістом професійної підготовки з залученням форм неформальної і інформальної освіти.

Глобальна ідея випереджальної освіти передбачає як умови і інші ідеї. Так, у змісті її реалізації простежується ідея міждисциплінарної підготовки фахівця, яка передбачає поєднання можливостей різних її складників. Ураховуючи, що формування особистості відбувається комплексно, а не за окремими напрямками, так само і кожний передбачений складник змісту професійної підготовки робить свій внесок у забезпечення сформованості різних компетентностей фахівця. Міждисциплінарність допомагає здобувачеві краще зрозуміти взаємозалежність речей і подій у глобалізованому світі, сприяє цілісному сприйняттю навколишнього

середовища. Теоретичні основи освітньої інтеграції, методологічні підходи до формування змісту освіти на інтегративній основі, методика виявлення та опису інтегративних процесів в освіті, розробка інтегрованих курсів обґрунтовані в працях М. Берулави [38], Л. Гризун [132], К. Гуз [251], В. Ільченка [251], І. Козловської [294], О. Лаврентьєвої [325], М. Лазарєва [326], Ю. Тюнникова [526].

Ідея міждисциплінарної іншомовної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін утілюється в міждисциплінарній інтеграції, координації як дієвих засобах укріплення взаємозв'язків у навчанні фахових, педагогічних дисциплін та іноземної мови за професійним спрямуванням. До найважливіших інтегральних завдань будь-якої дисципліни науковці відносять: «забезпечення реального внеску кожної дисципліни в методологічну, теоретичну, технологічну підготовку майбутнього фахівця; цілісне і спрямоване формування і розвиток потреб і умінь використання наукового змісту кожної дисципліни, забезпечення мотивації до вивчення всіх дисциплін; розвиток інтегрального мислення, інтелекту на основі цілісного підходу до навчання тощо» [494, с. 99].

На сучасному етапі розвитку освіти і професійної підготовки неможливо представити собі певну компетентність майбутнього фахівця, яка, як результат його підготовки, забезпечувалася б виключно однією навчальною дисципліною або напрямом організації діяльності здобувача. Важливим у цьому аспекті є правильний і оптимальний підбір освітніх компонентів, навчально-методичне забезпечення яких було б спрямованим на формування певної здатності з уникненням повторів, зайвої деталізації і спрощення, одночасно орієнтованим на майбутнє удосконалення. Міждисциплінарність передбачає, з одного боку, розширення можливостей вивчення іноземної мови здобувачами за рахунок інтеграції зі змістом професійно орієнтованих дисциплін, а, з іншого боку, вдосконалення фахової компетентності шляхом використання потенціалу іншомовної підготовки.

Взаємовигідність такого поєднання є перевагою в процесі підготовки, на що вказують сучасні дослідники [23; 31; 122; 494 та ін.].

Відповідно ідея міждисциплінарної іншомовної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін висуває певні принципи:

- принцип *інтегративності* передбачає органічне поєднання можливостей змісту різних дисциплін як освітніх компонентів освітньо-професійної програми підготовки фахівця, що вимагає виявлення й налагодження міжпредметних зв'язків; сполучення їх з іншими напрямками самостійної, позанавчальної, науково-дослідницької, практичної діяльності;

- принцип *послідовності і наступності* вимагає вибудовування і узгодження процесу організації кожного з видів діяльності, до якої залучаються здобувачі, з поставленою метою, яка повинна бути побудованою на ґрунті попередньо опанованого рівня або ступеню підготовки фахівця. Це передбачає умовне виділення в системі певних етапів діяльності, наповнення яких змістом діяльності і забезпеченням може створювати технологію підготовки.

Ідея дуальної іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін. Термін «дуальна система» (від лат. dualis – подвійний) був введений у педагогічну термінологію в середині 60-х років XX століття у ФРН – як нова, більш гнучка форма організації професійного навчання. Дуальність як методологічна характеристика професійної освіти передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки кваліфікованих кадрів певного профілю в рамках організаційно-відмінних форм навчання [369].

Основне завдання упровадження елементів дуальної форми навчання – усунути основні недоліки традиційних форм і методів навчання майбутніх кваліфікованих робітників, подолати розрив між теорією і практикою, освітою й виробництвом, та підвищити якість підготовки кваліфікованих кадрів із урахуванням вимог працедавців у рамках нових організаційно-

відмінних форм навчання. Зважаючи на позитивні показники дуальної освіти (організація співпраці політиків, бізнесу, соціальних партнерів; розробка законодавчого підґрунтя для визнання національних стандартів якості професійної освіти; навчання учнів під час трудової діяльності; залучення кваліфікованого персоналу з виробництва до педагогічної діяльності (інструктори, викладачі); здійснення інституційних досліджень і консультування (моніторинг якості надання освітніх послуг у сфері професійної освіти, оновлення освітніх стандартів); урахування конкретних запитів підприємств до змісту та якості професійної освіти), майбутнє розвитку професійної підготовки майбутніх кваліфікованих кадрів в Україні залежить від експорту елементів дуальної освіти і їх запровадження в систему професійно-технічної освіти.

Ідея дуальності закладена в самому змісті професійної підготовки майбутнього викладача, оскільки передбачає його підготовку до виконання педагогічних функцій у забезпеченні технічного змісту навчання відповідно до дуальності самої професійної діяльності такого фахівця [539]. У іншомовній професійній підготовці майбутнього викладача технічних дисциплін ідея дуальності передбачає професійну орієнтацію навчання іноземної мови, якої можна досягти, поєднуючи теоретичне і практичне навчання в закладі освіти і безпосередньо з виконанням професійних педагогічних функцій на практиці в закладах освіти. А, з іншого боку, фахова підготовка майбутнього викладача має передбачати вироблення мовних зразків іноземною мовою під час виконання виробничих і педагогічних функцій у квазіпрофесійній діяльності під час проходження виробничої практики. Таке застосування іноземної мови на основі комунікативного підходу на практиці в реальних або квазіпрофесійних умовах забезпечує перехід пасивного мовного запасу здобувача, накопиченого під час роботи з різними іншомовними джерелами під час опрацювання матеріалу в аудиторних умовах, в активний пласт, забезпечуючи впевненість у реальному

володінні іноземною мовою на рівні вільного користувача. Це є дуже важливим саме для вивчення іноземної мови, що відрізняє її від усіх інших навчальних дисциплін і галузей, оскільки обов'язковим є забезпечення переходу рівня «я знаю що і як використовувати» в «я вільно використовую». Дуальність у змісті підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін має сприяє такому забезпеченню.

Ідея дуальної іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін висуває такі принципи:

- принцип *практичної орієнтованості змісту* освітніх компонентів програми підготовки фахівця, що передбачає наповненість змісту матеріалом реальної практичної діяльності для забезпечення здатностей фахівця виконувати професійні функції. Визначення змісту іншомовної діяльності викладача технічних дисциплін під час виконання професійних функцій зумовлює орієнтацію змісту на забезпечення сформованості відповідних здатностей опановувати, створювати, виражати і використовувати у взаємодії професійно орієнтовану інформацію іноземною мовою;

- принцип *зв'язку теорії з практикою і життям* вимагає передбачення під час підготовки використання можливостей іноземної мови в практичному засвоєнні змісту фахових, педагогічних дисциплін, відпрацювання практичних умінь і навичок використання іноземної мови під час виконання педагогічних функцій. Принцип зв'язку навчання з практикою та життям означає правильне використання здобувачами теоретичних знань для вирішення практичних завдань. Загальновизнаним є твердження про те, що навчання лише тоді буде успішним, коли особистість постійно відчуватиме користь набутих знань у задоволенні своїх життєвих потреб. Адже мета закладів освіти – це підготовка людини до продуктивної праці, свідомої діяльності у сфері створення духовних і матеріальних цінностей. В умовах навчального процесу цей принцип передбачає: демонстрацію зв'язку науки й практичних потреб особистості; використання потенціалу оточуючої

дійсності як джерела знань і як сферу їх застосування; постійну підтримку зв'язку освіти й виробництва; поєднання розумової діяльності з практичною; розвиток і перенесення успіхів здобувачів з одного виду діяльності на інші; використання зв'язку навчання із життям як стимулу самоосвіти [294].

Концепція побудови системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у закладі вищої її освіти. Якісною іншомовна професійна підготовка майбутніх викладачів технічних дисциплін буде в тому випадку, якщо вона базуватиметься на таких концептуальних положеннях:

– мета іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін з позицій компетентнісного підходу відображає не тільки і не стільки знання іноземної мови, скільки сукупність професійно значущих здатностей іншомовної професійної діяльності, особистісно усвідомлених здобувачем: чітко визначених компонентів, що складають іншомовну професійну компетентність викладача технічних дисциплін як професійно важливу особистісну характеристику;

– зміст іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін має професійно спрямований характер і забезпечує можливість здобувачів вільного використання іноземної мови під час реалізації педагогічних функцій (викладацької, виховної, науково-дослідницької, техніко-технологічної) в освітньому процесі закладів вищої освіти завдяки інтеграційній єдності освітніх компонентів формальної (фахової (інженерної і педагогічної), іншомовної, практичної підготовки), неформальної, інформальної освіти, з одного боку, і індивідуальних особливостей, професійних інтересів і намірів здобувачів (внутрішніх ресурсів), з іншого, що дозволяє забезпечити самостійний рух здобувачів від знання технічних, педагогічних дисциплін і іноземної мови до сформованості іншомовної професійної компетентності як цілісного особистісного феномену;

– процес формування структурних компонентів іншомовної професійної компетентності, що відбувається під час вивчення дисциплін гуманітарної, технічної, педагогічної, іншомовної підготовки, організації виховної, науково-дослідницької роботи здобувачів, самостійної і практичної діяльності, має системний, етапний і неперервний характер і передбачає поступове ускладнення іншомовної діяльності з формування лінгвістичного (на першому-другому році навчання в закладі вищої освіти) до професійно-комунікативного (бакалаврський рівень підготовки) і прагматичного (магістерський рівень підготовки) складників іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін;

– організація іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін орієнтована на використання технологій іншомовної діяльності в процесі формальної, неформальної і інформальної освіти, що стимулюють активність, ініціативність і самостійність здобувачів і забезпечують індивідуальну траєкторію формування іншомовної професійної компетентності кожного;

– система іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін має прогностичний характер і передбачає її незакінченість і відкритість, що зумовлює урахування можливих змін, ресурсних можливостей підготовки здобувачів, їхньої академічної мобільності і спричиняє визначення й обґрунтування організаційно-педагогічних умов упровадження розробленої системи;

– для з'ясування ефективності запровадження системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін необхідним є проведення моніторингових процедур на всіх етапах її упровадження в реальному процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Отже, вдосконалення процесу іншомовної професійної підготовки викладачів технічних дисциплін пов'язуємо з розробленням цілісної системи

на основі визначеного методологічного підґрунтя і концептуальних положень.

2.3 Теоретичне обґрунтування системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін

Якісна освіта в європейському вимірі залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм); якості ресурсів (кадровий потенціал, програми, контингент здобувачів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо); якості освітніх процесів (наукова та навчальна діяльність, освітні технології, управління), що безпосередньо забезпечують підготовку фахівців.

Іншомовна професійна підготовка майбутнього викладача технічних дисциплін розглядається нами як підсистема загальної системи професійної підготовки майбутнього фахівця в умовах закладу вищої інженерно-педагогічної освіти – закладу, основною метою створення яких виступає забезпечення сформованості всіх необхідних компетентностей для виконання функцій професійної діяльності. С. Сисоєва і І. Соколова розглядають процес професійної підготовки майбутнього фахівця як цілісну систему пов'язаних між собою компонентів (елементів, підсистем), що є певним чином упорядкованими, характеризуються відносно стійкою цілісністю, ієрархічною побудовою, наявністю суб'єкта і об'єкта, розгалуженими внутрішніми і зовнішніми зв'язками та відносинами [486, с. 109]. За таких умов, як відзначає В. Дуганець, «система створює нову, інтеграційну якість, не властиву її компонентам, що проявляється в підвищенні її ефективності і відносно самостійні компоненти професійної підготовки майбутнього фахівця можна розглядати не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, що дозволяє виявити загальні системні властивості та якісні характеристики» [169, с. 29].

Одним із напрямів такої підготовки виступає підготовка до професійної педагогічної діяльності здобувача як викладача технічних дисциплін у закладах вищої освіти технічного і інженерно-технічного напрямів. Така система апріорі є складним утворенням, оскільки розрахована на формування цілісної особистості фахівця в його складних відносинах з усіма суспільними інститутами. Формування свідомого громадянина як члена суспільства; фахівця, здатного належним чином виконувати всі покладені на нього професійні функції; особистості, спроможної до налагодження стосунків з оточенням, тощо – далеко не повний перелік тих завдань, які постають перед закладами вищої освіти, створеними державою для реалізації професійної підготовки майбутніх фахівців. Зважаючи на різновекторність, з одного боку, завдань з формування особистості, і їхній взаємозв'язок і взаємозумовленість, з іншого, зрозумілим стає взаємопов'язаність усіх напрямів (як підсистем) професійної підготовки. Ураховуючи різні класифікації таких напрямів через різноманітність обраних критеріїв і їхню незакінченість, вважаємо перспективною класифікацію на підставі визначених компетентностей як результатів на основі компетентнісного підходу, саме вони можуть бути об'єднаними навколо програмних результатів навчання в закладі вищої освіти.

Оскільки одним з важливих результатів професійної підготовки сучасного викладача технічних дисциплін вважаємо сформовану іншомовну професійну компетентність, можна і необхідно визначити такий напрям професійної підготовки як іншомовна професійна підготовка майбутнього фахівця. Таку підготовку розглядаємо не просто як навчання фахівця іноземній мові, основним змістом якого в немовному закладі вищої освіти, на думку науковців, повинно стати професійно-орієнтоване ділове спілкування з домінантою навчання розмовній мові. У зв'язку з цим, таке навчання пропонують будувати на якісно новому змісті при ретельному підборі навчального мовного матеріалу, відповідно до специфіки майбутньої

професійній діяльності здобувачів вищої освіти. Для розвитку комунікативної компетенції здобувач повинен уміти підтримувати ділову бесіду, висловлювати свою думку, виражати згоду / незгоду в усній формі, володіти умінням вести ділову переписку відповідно до загальноприйнятих норм. Разом з цим і крім цього, процес іншомовної професійної підготовки має включати можливості педагогічних, фахових дисциплін, практики не тільки для навчання іноземної мови, а використання її як засоби засвоєння особливостей майбутньої професійної діяльності, реалізації фахівцем професійних функцій. Засвоєння і використання іноземної мови має розширювати можливості опанування майбутньою професією.

Ідея вдосконалення іншомовної підготовки майбутнього фахівця не є новою. Так, О. Нітенко на підставі аналізу іншомовної підготовки фахівців права в трицикловій системі вищої освіти, стану і тенденцій організації та розвитку такої підготовки в Європі, окремих регіонах, країнах, провідних університетах світового класу, обґрунтовано новітню модель іншомовної підготовки фахівців права в трицикловій системі вищої освіти України за умов євроінтеграції [402]. Н. Сурою для забезпечення системи професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах розроблено її модель з акцентом на формування професійно важливих якостей і соціально-професійної компетентності випускників технічних ЗВО, підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці та готовності до інноваційної професійної, зокрема міжнародної, діяльності за сучасних умов [499]. Відчуваючи потребу в перебудові чинної підготовки, яка не відповідає сучасним, зміненим умовам, науковці вдаються до пошуку шляхів переосмислення з подальшою перебудовою існуючих систем запровадженням різних теоретично обґрунтованих пропозицій.

Застосування системного підходу до процесу іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін зумовлює можливість

його розгляду як системи (ціле, що складено з частин; сполучення) – множини елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність, єдність [402; 409; 532]. Науковці звертають увагу на певні особливості такої цілісності: її стійкість і наявність інтеграційних властивостей і закономірностей [317]; органічність зв'язків між елементами [14]. Проведений аналіз праць дослідників [14; 49; 246; 318; 471; 569] дозволив О. Іоновій узагальнити основні системні принципи: *цілісність* (залежність кожного елементу системи від його місця і функції всередині цілого; наявність інтегративних якостей, властивостей, що виникають унаслідок взаємодії її елементів і якими не володіє жоден з окремо взятих елементів); *упорядкованість* (можливість опису системи через установлення її структури; зумовленість поведінки системи поведінкою її окремих елементів); *взаємозалежність системи й середовища* (система як провідний активний компонент взаємодії з середовищем формує й проявляє в цьому процесі свої властивості); *ієрархічність* (окремі елементи є також системними утвореннями); *множинність опису* (складність кожної системи вимагає побудови моделей для опису окремих аспектів) [254, с. 26-27].

До основних видів систем науковці відносять абстрактні (поняття, гіпотези, теорії, наукові знання тощо) і матеріальні системи, які, в свою чергу, поділяються на системи неорганічної природи і живі. Особливим класом матеріальних живих систем є, на думку дослідників, соціальні системи (педагогічні, політичні, економічні, правові тощо) – «ідеально-реальний світ, у якому живе людина (суспільство, держава, етнос, нація, релігія, мистецтво, колектив, сім'я, соціальні інститути тощо)» [254, с. 27]. Серед специфічних ознак саме соціальної системи виділяють притаманні їй цілеспрямованість (соціальна система створюється для досягнення певної мети), спадковість та історичність (зв'язок між минулим, теперішнім і майбутнім системи).

Оскільки іншомовну професійну підготовку фахівця розглядаємо в

межах педагогічного процесу закладу вищої інженерно-педагогічної освіти, природно її характеризувати як педагогічну систему. Така система розуміється дослідниками як множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підкорюються меті виховання, освіти й навчання особистості [1, с. 15], або як спільнота людей, якими ставиться педагогічна мета й вирішуються освітньо-виховні завдання [41, с. 38]. Разом з тим, стосовно педагогічних систем мова може йти про різні рівні їх існування: науково-теоретичний (або змодельований) і «діючий» (або функціонувальний).

В. Беспалько, узагальнюючи та систематизуючи підходи науковців на поняття педагогічної системи, схарактеризував педагогічну систему як певну цілісність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями [41, с. 43]. Із визначень науковцями [41; 246; 319 та ін.] поняття «педагогічна система» чітко простежується її характеристика як складної соціальної системи, в якій всі елементи є упорядкованими, завдяки чому досягається цілісність і спрямованість на досягнення певної мети.

Дослідники звертають увагу й на те, що педагогічна система відноситься до так званих «нелінійних» систем, оскільки в ній «в разі одного з елементів структури інші змінюються не пропорційно, а за складнішим законом» [254, с. 37]. Цей факт є визначальним, оскільки зумовлює врахування під час дослідження структури системи: у вивченні певного аспекту, елемента педагогічної системи слід завжди враховувати загальні закономірності й найважливіші взаємодії всієї системи в цілому [171, с. 499-500].

Інтерес представляють визначені С. Архангельським особливості навчального процесу в закладі вищої освіти як педагогічної системи, який відмічав, що «навчальний процес – система специфічна; головна її

відмінність від інших систем у тому, що її функціонування відбувається на основі внутрішніх психічних процесів студентів і викладачів, кожен із яких аналізує і формує різноманітні інформаційні потоки, виходячи зі своєї індивідуальної, змістової діяльності у вирішенні тих або інших спільних завдань навчання» [12, с.24].

Вивчення й аналіз наукових праць із проблеми дослідження дав підстави Б. Без'язичному для висновку про те, що педагогічна система, яка спрямована на формування тієї або іншої професійної особистісної якості, обов'язково включає такі елементи у взаємозв'язку та взаємодії: мету професійної підготовки, суб'єкт та об'єкт педагогічного процесу, взаємовідносини «суб'єкт-суб'єкт», «суб'єкт-об'єкт», зміст, способи навчання й виховання, педагогічні засоби, організаційні форми відповідного напрямку професійної підготовки та її запланований результат [34]. Визначені дослідником елементи відповідають загальній схемі діяльності – в даному випадку організації педагогічного процесу, спрямованого на формування професійних характеристик фахівця.

За визначенням Н. Сурої, система професійної іншомовної підготовки – це сукупність процесів і пов'язаних компонентів, засобів, організаційних форм, методів, принципів, моделей і технологій навчання, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості майбутнього фахівця, який володіє професійною іншомовною компетентністю для здійснення професійної діяльності [499, с. 48].

Критерієм оптимальності системи професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців у технічних університетах, на думку Р. Гришкової, є ефективність, якість – показник, що характеризує задоволення всіх потреб суспільства з боку цієї системи [139, с. 77]. Професійна іншомовна підготовка – процес, що характеризується сумісною діяльністю викладача і студентів, спрямований на формування в студентів професійної іншомовної

компетентності засобами іноземної мови [139, с. 77].

Розкриття змісту іншомовної професійної підготовки викладачів технічних дисциплін зумовлює необхідність визначення цілей і завдань підготовки в закладі вищої освіти з урахуванням вимог прогностичного (перспективного) підходу, що дозволить з попередженням урахувати тенденції у бакалаврській та магістерській підготовці для внесення необхідних коректив. Сучасні вимоги до системи вищої освіти відповідають потребі суспільства в фахівцях, які апріорі не можуть бути підготовленими «раз і назавжди», а повинні постійно прагнути вдосконалюватися, мобілізувати сили на перебудову, орієнтуючись на змінюваних тенденціях. Це імплементує потребу у мобільності самої системи підготовки, сприйнятливості до необхідних змін.

Метою іншомовної підготовки майбутнього фахівця на першому (бакалаврському) рівні є формування іншомовної професійної компетентності як його здатності до усного і писемного спілкування іноземною мовою, зокрема й працюючи в міжнародному контексті з використанням сучасних засобів комунікації. Прогнозованими програмними результатами мають бути: володіти культурою мовлення, обирати оптимальну комунікаційну стратегію у спілкуванні з групами та окремими особами; доносити зрозуміло і недвозначно професійні знання, обґрунтування і висновки до фахівців і широкого загалу іноземною мовою. Як бачимо, вже в меті бакалаврської підготовки передбачено педагогічний аспект – доносити знання до інших (зокрема учнів, здобувачів освіти). Проте необхідним є посилення саме педагогічного аспекту іншомовної професійної підготовки викладача технічних дисциплін вже на бакалаврському рівні, тим більше, що для цього є всі умови, зважаючи на елементи освітніх компонентів (дисципліни педагогічного циклу), практичної підготовки в закладах освіти різних рівнів.

Метою іншомовної підготовки фахівця на другому (магістерському)

рівні є формування здатності фахівця використовувати іноземну мову в процесі здійснення професійної діяльності в закладах освіти та на виробництві (тобто в межах потреби професійної діяльності); використовувати іноземну мову для здобуття і розповсюдження фахової інформації (йдеться про науково-дослідницький рівень праці з професійною інформацією, що є важливим для магістра). А як прогнозовані програмні результати, якими має володіти випускник магістерського рівня підготовки, мають бути уміння застосовувати систему іншомовних засобів відповідно до ситуації спілкування в професійному середовищі; аргументовано, зрозуміло й однозначно формулювати висловлювання, створювати тексти різного призначення. Необхідним виступає посилення в меті спрямованості на формування прагматичного складника іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін (науково-педагогічного і науково-технічного).

Основними завданнями реалізації іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у закладі вищої освіти є:

- забезпечення мотиваційної спрямованості особистості здобувача на формування іншомовної професійної компетентності на основі усвідомлення її ролі в професійній педагогічній діяльності, стійкої потреби на її оволодіння, активності і самостійності в її формуванні, зокрема з використанням можливостей неформальної, інформальної освіти;

- забезпечення інтеграції змістових (гуманітарної, технічної, педагогічної, іншомовної підготовки) і діяльнісних (навчальної, виховної, науково-дослідницької, практичної, самостійної роботи) компонентів професійної підготовки на основі аналізу потенційних можливостей, визначення й посилення змісту з урахуванням принципів наступності, систематичності в опануванні здобувачами освіти професійно значущої інформації іноземною мовою;

- упровадження інтерактивних технологій у формуванні компонентів іншомовної професійної компетентності здобувачів (лінгвістичної, професійно-комунікативної, прагматичної) під час організації формальної, неформальної, інформальної підготовки фахівця;

- створення організаційно-педагогічних умов для оптимальності і ефективності процесу іншомовної професійної підготовки на всіх її етапах (бакалаврському і магістерському рівнях підготовки здобувачів);

- забезпечення моніторингу змін у сформованості іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін, корегування на різних етапах у разі потреби.

Організація діяльності здобувачів у процесі іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців повинна носити комплексний характер, спрямований на забезпечення взаємозв'язку різних видів діяльності здобувачів освіти. Такий взаємозв'язок навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійно-практичної діяльності реалізується за умови їхньої інтеграції, коли, набуваючи знань, здобувачі використовують їх при вирішенні практичних завдань, а в практичній діяльності спостерігають прояв можливостей іншомовної професійної діяльності, осмислюють і узагальнюють знання з врахуванням особистісного досвіду. Системоутворюючим компонентом цієї системи виступає навчально-практична діяльність здобувачів, оскільки в ній синтезується пізнавальна та практична діяльність майбутніх викладачів технічних дисциплін; вона організовується під час аудиторних занять, у позааудиторний час, у період практик. У результаті цієї діяльності досягається інтеграція загальнотехнічних, психолого-педагогічних знань і знань з іноземної мови, умінь і особистісних якостей особистості.

Розробляючи систему іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, спиралися на визначені основні положення, на які орієнтується система і які вона має враховувати:

1. Процес іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін має цілісний характер, що забезпечується єдністю її змістових, функціональних та особистісних компонентів, орієнтованих на формування в здобувачів вищої освіти іншомовної професійної компетентності, професійно значущої для власної навчальної діяльності під час підготовки до виконання професійних функцій і подальшої викладацької, виховної, наукової, технічної діяльності у взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу в закладах вищої професійно-технічної або інженерно-технічної освіти. Сформованість такої компетентності має значення як для ефективності професійної діяльності викладача, так і для його власного розвитку в професії, оскільки розширює межі виключно процесу спілкування іноземною мовою.

2. Система іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін має враховувати зміст структурних компонентів іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін, навчально-методичний інструментарій забезпечення їхнього формування в умовах закладу вищої освіти.

3. Система іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін має передбачати різні види діяльності здобувачів, в яких вони виступають активними суб'єктами, і максимально використовувати їхній особистісний потенціал: навчально-пізнавальну, науково-дослідницьку, виховну, професійно-педагогічну, самоосвітню.

4. Система іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін має передбачати використання потенціалу різних складників змісту професійної підготовки фахівця (гуманітарної, технічної, педагогічної, іншомовної), створюючи міждисциплінарні зв'язки.

5. Система іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін має передбачати розроблення науково-технологічного забезпечення на основі комунікативного, особистісно-діяльнісного,

ресурсного підходів, в якому мають переважати інтерактивні методи організації взаємодії між учасниками процесу.

6. Ефективність іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін вимагає постійного і систематичного моніторингу цього процесу.

Сучасні дослідники відзначають, що «моделювання є одним з найпоширеніших методів сучасного наукового дослідження, оскільки модель часто дозволяє з достатньою точністю і повнотою вивчити об'єкт, що моделюється, значно швидше і дешевше, ніж при безпосередньому дослідженні самого об'єкта. Більше того, інколи за допомогою моделі можна досліджувати об'єкт, який ще не існує, для того, щоб визначити доцільні варіанти його розробки і створення» [469, с. 20].

Для розроблення й реалізації системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін доцільно скористатися *методом моделювання*. Така модель дає можливість формалізувати уявлення про іншомовну професійну підготовку майбутніх викладачів технічних дисциплін як цілісний процес, осмислити його мету, завдання й напрями їх вирішення. І це завдяки тому, що сама модель, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт. Варто відзначити, що метод моделювання широко використовується в педагогічній науці, оскільки є найбільш доцільним для дослідження складних багатовимірних об'єктів, які знаходяться в поліфакторній сфері детермінації [248, с. 69]. Моделювання не тільки унаочнює вивчення будь-якого процесу, але й дає можливість глибше розкрити суть явища або процесу, що вивчається. Повністю погоджуємося з дослідниками, які акцентують увагу на тому, що «моделювання – дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів, процесів або явищ з метою отримання пояснень цих явищ, а також для передбачення

явищ, які цікавлять дослідника» [469, с. 23].

Науковці акцентують увагу на тому, що в педагогіці вищої школи моделювання широко використовується при дослідженні проблеми підготовки кадрів, що вимагає системного розгляду професійної діяльності, до якої готують здобувачів освіти (модель навчально-професійної діяльності), а також урахування змісту професійної освіти й навчання (модель професійної підготовки) [244, с. 15]. Крім того, великий обсяг і багатогранність певного об'єкта доцільно представляти у вигляді моделей, що в згорнутому вигляді відбивають найсуттєвіші риси професійної діяльності фахівця та специфіку професійної підготовки до неї. Такими моделями виступають, з одного боку, освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ), які відбивають вимоги до вмінь, знань й особистісних якостей фахівця, з іншого, – освітні програми, навчальні плани, в яких відображено зміст навчальних дисциплін і курсів (ОК) та комплекс навчальних завдань, що забезпечують формування компетентностей через досягнення програмних результатів навчання (ПРН) фахівця.

Зважаючи на відсутність у педагогічних дослідженнях однозначно позитивного ставлення до методу моделювання, необхідно визначитися з аргументацією її переваг. Так, у філософсько-методологічних працях, починаючи з другої половини XX століття, поняття «модель» активно обговорювалося філософами й методологами науки. Аналіз таких дискусій науковців дозволяє виділити декілька аспектів щодо категорії «моделі»:

- модель – абстрактна структура уявлень, що замінюють складний об'єкт із метою теоретизування (Х. Бруфіт) [577];
- модель – імітація, що відновлює принципи організації й функціонування будь-яких систем (Д. Ушаков) [527];
- модель – теоретико-схематичне відтворення складного оригіналу на основі передбачуваної схожості структурних компонентів оригінального об'єкта (В. Сластьонін) [517].

Згідно з філософським визначенням, «модель... у логіці й методології науки – аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної діяльності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення й подібного – оригіналу моделі» [404, с. 801]. Отже, модель завжди виступає як такий представник оригіналу, заміник прототипу, який є найзручнішим для вивчення або засвоєння та надає можливість перенести отримані при цьому знання на вихідний об'єкт [404, с. 162].

Опис педагогічної реалії за допомогою методу моделювання передбачає таку фіксацію педагогічних явищ і процесів, яка б давала можливість відтворювати й проєктувати (проєктування як інтерпретація) процеси навчання чого-небудь. В описуванні моделі не може бути будь-якої рецептурності, регламентації, алгоритму, у зв'язку з чим одним з провідних методів створення моделі виступає метод абстрагування. Він забезпечує уникнення зайвої деталізації, ухилення від основного за рахунок представлення несуттєвих елементів, які не впливають або не визначають перебіг процесу.

Так, у описуванні моделі діяльності виділяють цільові орієнтації та базові процеси діяльності, розкривають можливості управління ними. Погоджуємося з науковцями [432], які вважають, що за допомогою методу моделювання можливим є вивчення структури й механізмів навчально-виховного процесу, логічної структури навчального матеріалу тощо. Проте при всіх перевагах цього методу необхідно враховувати, що модель не може відбити тих специфічних закономірностей поведінки й способів переробки інформації, які відрізняють свідому, соціально зумовлену практичну діяльність людини. У цьому випадку поведінка людини не може бути повністю детермінованою зовнішніми обставинами, завжди залишається елемент невизначеності прийняття тих або інших рішень. Так само елемент невизначеності пояснюється самою людською суттю, адже людину не можна

примусити робити саме так, як нібито вимагається, – вона за умови наявної свідомості діє на свій розсуд відповідно до власних можливостей. Інакше кажучи, технічне уявлення моделі не можна в чистому вигляді перенести на людську суть, соціальне не може бути повністю інтерпретованим за допомогою моделі.

Слід зауважити, що останнім часом серед фахівців, які займаються проблемою моделювання в галузі професійної підготовки фахівця, утвердилася думка, що саме особистісна складова професійної діяльності є найважливішою. Так, О. Артамонова в «моделі вчителя» виділяє «модель особистості» [10, с. 4]. Низка вчених (М. Васильєва [79], Д. Гончаров [120], В. Гриньова [134], А. Губа [144], В. Радул [454] та інші) указують на процес прогресивної зміни особистості педагога завдяки соціальному впливу на професійну діяльність та власної активності, яка спрямована на самовдосконалення, й підкреслюють, що становлення представника педагогічної галузі обов'язково передбачає потребу в саморозвитку й можливості його задоволення. М. Васильєва акцентує увагу на особистісному компоненті фахівця, покликаного виконувати педагогічні функції, як обов'язковому підґрунті, на якому мають базуватися усі інші (нормативний, професійний тощо) [79]. У зв'язку з цим, під час моделювання процесу професійної підготовки варто пам'ятати, що моделюється процес особистісних змін, які мають відбуватися у фахівця щодо сформованості і виявлення його іншомовної професійної компетентності як особистісної здатності.

Оскільки основною метою дослідження є побудова моделі, яка передбачає відбиття компонентів забезпечення системи іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін у процесі його професійної підготовки, спиралися на проаналізовані і визначені Б. Без'язичним основні моделі підготовки здобувачів вищої освіти [34, с. 122-123]. Так, дослідником з'ясовано, що найпоширенішими в

зарубіжній педагогіці є такі:

- пізнавально-інформаційна модель, якою передбачається проведення заходів певної спрямованості, розвиток мислення особи в сфері питань певної галузі [589, с. 42];

- аксіологічна модель, у якій акцент ставиться на формування моральних цінностей, а ключове питання становлення й розвитку особистості вбачається у співвідношенні між суспільними, професійними й особистісними інтересами, точкою перетину яких є моральні цінності, на формування яких спрямовуються основні зусилля педагогів [601, с. 201].

Такий підхід зарубіжних науковців пояснюється акцентом на аксіологічному компоненті особистості фахівця, який передбачає надання переваги особистісним змінам, які зумовлюють в подальшому зміни когнітивного, діяльнісного плану.

Аналіз вітчизняної педагогічної теорії і практики дозволяє виділити переважно предметну модель іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін, у якій основний акцент ставиться на вивченні іноземної мови у межах опанування інформації дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова професійно орієнтована» і їхніх різних інтерпретаціях у назвах, що не змінює суті і змісту: провідна мета постає як опанування кодом іноземної мови, засвоєння мовних і мовленнєвих кліше тощо, тобто за мету в кращому випадку ставиться формування лінгвістичної компетентності. При цьому не береться до уваги потенціал інших навчальних дисциплін і ідея, яка має бути провідною: навчання іноземної мови має виступати не метою, а засобом для вивчення професійно орієнтованих дисциплін, формування мовної особистості, самовдосконалення особистості майбутнього фахівця, що розширює межі можливостей для фахівця з реалізації у галузі і сприяння розвитку самої професійної галузі, її прогресу. Навчання іноземної мови майбутнього викладача технічних дисциплін припиняє бути самоціллю, а виступає

засобом, який однозначно розширює можливості як особистості фахівця, так і процесу його підготовки, а в перспективі – і професійної галузі.

Порівняльний аналіз різних підходів до педагогічного моделювання процесу професійної підготовки фахівця переконує в тому, що, незважаючи на певні відмінності, є багато спільних позицій, яких дотримується більшість дослідників. Спільними, зокрема, є орієнтація на підготовку майбутнього фахівця до компетентної професійної діяльності, акцентування уваги на засвоєнні необхідних знань, умінь і навичок; формування якостей, визначення пріоритетними завдань розвитку особистості, здатності до саморегуляції й самоорганізації професійної діяльності та поведінки відповідно до вимог суспільного і професійного життя.

Відповідно до положень про наукове моделювання та зразків їх застосування в педагогічних дослідженнях (С. Архангельський [12], Н. Кузьміна [318], С. Серякова [482] та інші), напрацювань сучасних дослідників – розробників моделей різних напрямів професійної підготовки фахівців (Б. Без'язичний [34], М. Васильєва [79], Д. Коваленко [284], І. Шеплякова [556] та інші) нами розроблено модель цілісної системи іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін як педагогічної системи.

На основі аналізу наукових джерел [154; 359; 556] виявлено, що логіка процесу педагогічного моделювання, в межах якого здійснюється моделювання педагогічної системи, виглядає так:

- аналіз розвитку педагогічної ситуації й формулювання проблеми; висунення ідей у межах певних підходів, які можуть сприяти вирішенню суперечностей і проблем;
- постановки цілей і завдань педагогічного моделювання, з'ясування умов його проведення;
- побудова моделі бажаного педагогічного об'єкта відповідно до провідних ідей і цінностей;

- формулювання припущення про технологічне забезпечення та способи досягнення поставлених цілей;
- установлення критеріїв оцінювання очікуваних результатів;
- вибір оптимального варіанту конструйованого проєкту в загальній моделі педагогічної діяльності;
- реалізація моделі при безперервній діагностиці, аналізі й коректуванні складових системи;
- узагальнення результатів, висновки, представлення досвіду педагогічній спільноті.

Виявлення ознак системних об'єктів уможливорює визначення вимог, яким має відповідати модель системи іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін в закладі вищої інженерно-педагогічної освіти. До вимог нами віднесено такі:

- *системність*, зважаючи на те, що сам процес іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін є системним явищем, який складається із сукупності елементів, що знаходяться у певних взаємозв'язках та утворюють цілісність, єдність; завданням моделі є урахування й охоплення й представлення всіх елементів;
- *єдність внутрішніх і зовнішніх факторів*, що впливають на досліджуваний процес, оскільки іншомовна професійна підготовка майбутнього викладача технічних дисциплін, по-перше, характеризується не тільки наявністю зв'язків і відношень, що її утворюють, а й нерозривною єдністю з внутрішнім і навколишнім середовищем, при взаємодії з якими вона виявляє свою цілісність; по-друге, складається з певної сукупності компонентів, які утворюють системне інтегроване явище, що виявляється на межі двох систем: внутрішньої – суб'єктивного середовища і зовнішньої – об'єктивного середовища;
- *динамічність (процесуальність)*: іншомовна професійна підготовка майбутнього викладача технічних дисциплін не має статичного вигляду; вона

є процесуальним явищем, яке актуалізується тільки в процесах або діях; стверджувати про сформовані знання, уміння, навички, здатності здобувача у сфері використання можливостей іноземної мови в професійній педагогічній діяльності можна лише в контексті тих чи інших навчально-професійних завдань, реальних життєвих ситуацій;

- *дієвість*: іншомовна професійна підготовка майбутнього викладача технічних дисциплін відбувається в навчально-виховному процесі під час здобування фахової освіти в закладі, який передбачає залучення здобувачів у різні види професійної підготовки (навчальна, виховна, самостійна, науково-дослідницька, практична діяльності), а також у процесі неформально, інформальної підготовки, які є менш контрольованими, проте вплив яких необхідно враховувати і використовувати;

- *технологічність*: іншомовна професійна підготовка майбутнього викладача технічних дисциплін потребує дотримання визначених етапів реалізації цього процесу, їх змістового наповнення та забезпечення їх необхідним навчально-методичним інструментарієм;

- *діагностичність*: іншомовна професійна підготовка майбутнього викладача технічних дисциплін потребує забезпечення моніторингу цього процесу.

На основі вивчення широкого кола джерел із проблеми дослідження щодо структури моделі [34; 67; 79; 93; 126; 136; 258; 284; 556 та ін.] дійшли висновку, що модель системи іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін має охоплювати чотири блоки системи: концептуально-цільовий, структурно-змістовий, технологічно-діяльнісний і контрольно-оцінний. Такий поділ зумовлений обранням як критерію провідної мети, призначення об'єднаних елементів з урахуванням визнання елементів педагогічного процесу і характеристики цілеспрямованої, свідомої діяльності суб'єктів.

Концептуально-цільовий блок системи іншомовної професійної

підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у закладі вищої освіти представлений загальною метою, методологічним підґрунтям, принципами як вимогами до забезпечення цілісності і дієвості розробленої системи. Зрозуміло, що сама мета виступає системним утворенням, яке можна конкретизувати відповідно до структури іншомовної професійної компетентності, рівнів і етапів підготовки. Мета виступає основою для проектування змісту системи, вона має конкретизацію стосовно рівнів (бакалаврського і магістерського) підготовки фахівця.

Стабільність концептуально-цільового блоку системи залежить від зовнішніх і внутрішніх факторів, які можуть впливати і визначати зміни системи в цілому, або окремих її елементів. Ураховуючи той факт, що розроблена система має відповідати актуальним вимогам сучасності (суспільним, професійним, галузевим, освітнім), зміни, які відбуватимуться на різних рівнях, спричинятимуть зміни в системі. Суттєві зміни (наприклад, в державній політиці, або політиці в освітній галузі) вимагатимуть зміни концепції, а отже й мети іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін. Проте варто враховувати, що такі суттєві зміни, як правило, відбуваються через якісь глобальні, революційні зміни, тобто такі, які важко передбачити або вплинути на них. У звичайному ж режимі життєдіяльності суспільства зміни є передбачуваними і враховуються як певні перспективи розвитку.

У зв'язку з цим, визначення концептуальних засад розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін сформульовано на підставі урахування потреб професійної педагогічної діяльності фахівців, а також виявлених проблем у чинному процесі їхньої іншомовної підготовки, який вимагає якісних змін.

Структурно-змістовий блок системи представляє зміст трьох складових. З урахуванням суті змісту як сукупності елементів, процесів, зв'язків, які становлять предмет або явище, змістовий компонент системи

іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін характеризується: як певна сукупність елементів, на забезпечення яких спрямований процес (структура характеристики, яка формується, як мета і результат спеціально організованого процесу); як сукупність елементів, які забезпечують цей процес (перелік освітніх компонентів як елементів змісту освіти); як сукупність видів діяльності, спрямованих на забезпечення і мети і змісту освіти. Оскільки в усіх характеристиках йдеться про сукупність елементів, то варто вважати їх елементами структури складних утворень, а відповідно блок розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін визначати як структурно-змістовий.

Отже, по-перше, у структурно-змістовому блоці системи представлено зміст іншомовної професійної компетентності, на формування структурних компонентів (лінгвістична, професійно-комунікативна і прагматична компетентності) якої спрямована розроблена система і яка виступає особистісною характеристикою здобувача.

По-друге, зміст розкривається через зміст освітніх компонентів, спрямованих на забезпечення формування іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін. І тут варто звернути увагу на зміст формальної освіти здобувача, який висвітлено в освітньо-професійних програмах його підготовки на бакалаврському і магістерському рівнях, в навчальних планах у вигляді переліку навчальних дисциплін за різними напрямками. Проведений аналіз змісту дозволив стверджувати про потенціал у плані забезпечення формування іншомовної професійної компетентності фахівця, який міститься у циклах гуманітарних, технічних, педагогічних дисциплін і, безумовно, в змісті дисципліни «Іноземна мова». Але, крім формальної освіти, здобувач має використовувати можливості інформальної освіти, яка розвивається (різні форми самостійної підготовки). Так, Р. Преснер характеризує інформальну

освіту з іншомовної підготовки як таку, до якої належать: навчання методом спроб і помилок; стихійна самоосвіта у вигляді самостійного пошуку відповідей на ті питання, які хвилюють; взаємне навчання упродовж спільного виконання певних задач; збагачення духовного світу, естетичний розвиток під час читання, відвідування закладів культури тощо; набуття знань за допомогою сучасних інформаційних технологій; виконання будь-якої роботи під керівництвом фахівця [443, с.11].

Потенціалом для забезпечення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін володіє і неформальна освіта, актуальність якої стосовно професійної підготовки фахівця в закладі вищої освіти в сучасних умовах зростає. Саме така освіта може виступати формою забезпечення мобільності фахівця в варіативності опанування певних освітніх компонентів. Розгалужена система пропонованих курсів, зокрема й в онлайн-форматі значно спрощує і активізує цей процес.

По-третє, щодо змісту системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін варто звернути увагу і на функціональний зміст діяльності, передбаченої в закладі вищої освіти, до якої залучається здобувач освіти і який слід використовувати під час його іншомовної професійної підготовки. Це і навчально-пізнавальна діяльність як провідний напрям підготовки, тісно пов'язана з нею виховна діяльність, спрямована на забезпечення формування необхідних особистісних характеристик майбутнього фахівця. Самоосвітня діяльність і науково-дослідницька діяльність як її певна основа, а також практична діяльність в їхньому органічному поєднанні покликані забезпечити формування компонентів іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін.

У цілому, структурно-змістовий блок передбачає з'ясування всіх потенційних можливостей змісту іншомовної професійної підготовки здобувачів, розроблення його системного представлення у вигляді

структурно-логічної схеми вивчення освітніх компонентів, а також висвітлення всіх можливостей в організації різних видів діяльності здобувачів.

Отже, структурно-змістовий блок системи містить: *особистісний* складник, представлений компонентами іншомовної професійної компетентності, на забезпечення сформованості яких спрямована розроблена система (лінгвістична, професійно-комунікативна, прагматична компетентності); *освітньо-змістовий* складник, представлений напрямками освіти, які мають потенціал у забезпеченні формування іншомовної професійної компетентності (формальна освіта (гуманітарна, іншомовна, технічна, педагогічна підготовка), неформальна освіта (курси, тренінги, он-лайн платформи тощо), інформальна освіта (форми самоосвітньої діяльності); *освітньо-функціональний* складник, представлений різними напрямками діяльності здобувача (навчально-пізнавальна, науково-дослідницька, виховна, самостійна, практична діяльність).

Технологічно-діяльнісний блок системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін відповідно до концептуально-цільового і структурно-змістового блоків представляє собою систему етапів змісту, спрямованого на досягнення мети і виконання поставлених завдань, і науково-методичного забезпечення відповідно до кожного з них, передбачає сукупність дій суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на формування іншомовної професійної компетентності здобувачів. Кожному етапу (підготовчо-мотиваційний, діяльнісно-формувальний) відповідно до мети на бакалаврському і магістерському рівнях підготовки мають відповідати підібрані технології організації суб'єктів взаємодії в освітньому процесі. Використані технології мають забезпечувати подолання виявлених проблем у іншомовній професійній підготовці фахівців, бути інноваційними за характером.

Так, *підготовчо-мотиваційний етап* передбачає забезпечення

підґрунтя для здійснення процесу іншомовної професійної підготовки як системного процесу, а саме: забезпечення мотивації здобувачів на рівні усвідомлення необхідності іншомовної професійної компетентності як потреби для здійснення функцій професійної діяльності. Сформована мотивація на бакалаврському рівні забезпечуватиме усвідомлення іншомовної професійної компетентності для формування фахових знань і умінь їх використання, що досягається за допомогою розкриття значення іноземної мови для викладача технічних дисциплін, можливостей, які вона забезпечує для реалізації різних функцій професійної діяльності і для особистісного зростання. На магістерському рівні акцент варто робити на формуванні активності і самостійності здобувачів у використанні іноземної мови у науково-дослідницькій діяльності, під час практики в закладі вищої освіти, в самоосвітній діяльності.

Крім забезпечення стійкої мотивації здобувачів освіти на цьому етапі важливим є проведення заходів із підготовки професорсько-викладацького складу до реалізації системи іншомовної професійної підготовки: роз'яснення суті іншомовної професійної компетентності для здобувачів бакалаврського і магістерського рівнів підготовки; місця і ролі освітніх компонентів, зміст яких спрямовано на забезпечення формування компонентів іншомовної професійної компетентності; забезпечення системного бачення суб'єктами процесу іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, власної ролі в цьому процесі тощо. Отже, на цьому етапі умовно об'єктами виступають не тільки здобувачі освіти, але й викладачі, задіяні у процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти. Значущім є досягнення спільного усвідомлення необхідності співпраці з досягнення поставленої мети, виявлення активності з боку викладачів у вигляді пропозицій з оптимізації, підвищення ефективності процесу, їхньої активної участі в організованій діяльності.

На *діяльнісно-формувальному етапі* відбувається упровадження

розробленого змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін з акцентуванням уваги на його технологічному забезпеченні. Важливу роль відіграють запропоновані інноваційні технології, форми організації різних видів діяльності здобувачів і їхньої взаємодії з викладачами і між собою, застосовані методи і засоби під час реалізації змісту іншомовної підготовки здобувачів.

Важлива увага приділяється забезпеченню рефлексії і внесенню необхідних коректив, ураховуючи синергетичність розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Так, рефлексія поєднує в собі побудову здобувачами освіти умовиводів, узагальнень, зіставлень і оцінок, а також переживання, пригадування й вирішення проблем. Рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад) трактується як процес пізнання людиною самої себе, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань, роздуми про себе; усвідомлення того, як сприймають і оцінюють людину інші. У найзагальнішому вигляді рефлексія як специфічна здатність людини надає змогу їй зробити власні думки, переживання, відносини, діяльність і саму себе предметом спеціального вивчення, розгляду (аналізу, оцінки) і конструктивного практичного перетворення (корекції, зміни й розвитку). Суть рефлексії як фактора самовдосконалення не тільки в усвідомленні моменту рефлексії, але в зміні способів, засобів і підстав діяльності з метою управління станом, його оптимізації на шляху досягнення мети. Психологи наголошують, що рефлексія починається тоді, коли виникає відхилення від зразка або усвідомлюється незадоволеність колишніми схемами [334]. Це зумовлює необхідність формування здатності майбутніх фахівців до рефлексії, над чим працюють сучасні дослідники. У нашому випадку значущім є створення умов під час іншомовної професійної підготовки здобувачів для усвідомлення ними власної ролі в процесі, необхідності

докладання зусиль, завдяки чому можуть бути досягнутими певні позитивні результати у сформованості такої особистісної характеристики як іншомовна професійна компетентність, яка в подальшому створюватиме підґрунтя для розвитку і самореалізації.

Рефлексія, в свою чергу, забезпечує можливості для корегування процесу, внесення змін у його перебіг. Поняття «корекція» (похідне від лат. *correctio* «виправлення», «поліпшення») розглядається як сукупність педагогічних засобів, спрямованих на поліпшення цілісного процесу. Основне завдання педагогічної корекції Б. Без'язичний вбачає в педагогічній підтримці здобувачів, які мають певні проблеми в навчанні або в інших сферах життєдіяльності [34, с. 143]. Корекційна робота безпосередньо пов'язана з процесом підготовки майбутнього фахівця. При цьому важлива роль належить формуванню у здобувачів рефлексивного ставлення до власної іншомовної поведінки, яке є значущою ланкою подальшої організації самонавчання.

Контрольно–оцінний блок системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін передбачає моніторинг результативності передбаченого системою процесу, в основі якого лежить діагностична робота. Вона дає можливість з'ясувати рівень сформованості досліджуваної якості та простежити її динаміку в процесі організованої діяльності. Отже, проблема ідентифікації рівня іншомовної професійної компетентності здобувачів є необхідною ланкою забезпечення системи її формування.

Цей блок системи передбачає оцінку ефективності формування іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін (здійснення моніторингу й оцінки ефективності розробленої системи формування досліджуваної якості). При його розробці виходили з того, що згідно з рекомендаціями МОН України введено комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих

стандартів вищої освіти, в основі нового покоління якого покладено компетентнісний підхід через формування нової системи діагностичних засобів із переходом від оцінки знань до оцінки компетенцій та визначення рівня компетентності в цілому [299].

Вато відзначити роль «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» як документу, який дав змогу стандартизувати вимоги щодо іншомовної підготовки: у ньому визначені єдині принципи навчання іноземних мов і рівні іншомовної підготовленості здобувачів на різних етапах навчання та за різних умов. Встановлюючи єдині критерії оцінки, CEF (Common European Framework) є основою для взаємного визнання мовних кваліфікацій в рамках Європи, що суттєво спрощує освітню та трудову міграцію населення.

Згідно CEF, знання мови визначається згідно шести рівнів (від A1 – найнижчий до C2 – найвищий) за допомогою формули "can do" (тобто набору компетенції та навичок, що може продемонструвати студент). Ось так виглядає Шкала Ради Європи: A1 Breakthrough (Рівень виживання); A2 Waystage (Рівень елементарного володіння); B1 Threshold (Рівень порогу); B2 Vantage (Рівень незалежного користувача); C1 Effective Operational Proficiency (Рівень професійного володіння); C2 Mastery (Рівень досконалого володіння). Ці рівні охоплюють проміжок від базового до практично бездоганного рівня володіння іноземною мовою.

Для випускників вітчизняних закладів вищої освіти важливим є досягнення рівня B2. У зв'язку з цим, важлива роль у забезпеченні формування іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін належить моніторингу цього процесу.

Зважаючи на трактування суті поняття моніторингу як сукупності контрольних дій, за допомогою яких можливим є спостереження й корегування результатів навчання [268]; забезпечення поточного регулювання та прогнозування подальшого розвитку об'єкта управління

[468]; системи заходів щодо збору та аналізу інформації з метою вивчення й оцінки якості професійної підготовки й прийняття рішень про розвиток педагогічного процесу на основі аналізу виявлених типових особливостей і тенденцій [159]; системи технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, установлення їх ефективності та наслідків [429], визначаємо його як процес безперервного систематичного науково обґрунтованого діагностико-прогностичного відстеження змін у формуванні іншомовної професійної компетентності здобувачів із метою використання отриманих результатів для підвищення якості процесу іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін шляхом удосконалення системи.

При цьому акцент має бути не на контрольній або оцінювальній функції діагностики, а на такому призначенні діагностики, як виявлення факторів, які сприяють або забезпечують успішність перебігу педагогічного процесу, визначають стан досліджуваних педагогічних суб'єктів та об'єктів. У зв'язку з цим, погоджуємося з думкою Б. Без'язичного [34], С. Грицяя [136] про те, що моніторинг дозволяє отримувати оперативну інформацію щодо перебігу педагогічного процесу, його результативності, робити висновки щодо його позитивних і негативних сторін, своєчасно його коригувати. Педагогічний моніторинг виконує низку важливих функцій, спрямованих на підвищення ефективності формування досліджуваної якості: діагностичну, інформаційну, формувальну, системостворювальну, корекційну, прогностичну [34, с. 144].

Реалізація цього блоку системи вимагає визначення критеріальної бази, тобто критеріїв і показників рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, а також розроблення діагностичного інструментарію.

Важливе місце в розробленій системі іншомовної професійної

підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін відводимо визначенню організаційно-педагогічних умов, які впливають на функціонування системи в цілому, а також забезпечують ефективну реалізацію її окремих елементів. Педагогічними умовами прийнято вважати зовнішні обставини, що забезпечують функціонування та розвиток педагогічного процесу, що потребує певної організації. Такі обставини через їхню певну непередбачуваність визначаються «найуразливішим» компонентом будь-якої системи, оскільки вносять елемент не прогнозованості, стихійності розвитку подій під час цілеспрямованого функціонування системи. Через це науковці звертають увагу на необхідність створення педагогічних мов з метою форсування не прогнозованого розвитку системи, спрямування його в потрібному руслі. У зв'язку з цим, на нашу думку, поширення набуває термін «організаційно-педагогічні умови», який пов'язують з пошуком шляхів забезпечення або навіть підвищення ефективності досліджуваних процесів.

Дефініція «організаційно-педагогічні умови» містить два терміни (організація і педагогічні умови). Так, термін «організаційно-педагогічні умови» Т. Бочарникова трактує як «сукупність способів організації навчального процесу, які створюють певну систему організації та взаємодії об'єктів і явищ педагогічного процесу для ефективного функціонування цього процесу та для досягнення поставленої мети» [63, с. 88].

Під організаційно-педагогічними умова системи іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін розуміємо ті зовнішні і внутрішні обставини, урахування або спеціальне створення яких дозволяє системі ефективно функціонувати для досягнення поставленої мети. Такі умови органічно пов'язані з усіма компонентами системи і певним чином зумовлені ними. Вони відповідають тим завданням, які постають у зв'язку з пропозицією реалізації розробленої системи, і є тими умовами, без створення яких така система не може функціонувати, або не

функціонуватиме стабільно і ефективно.

Так, провідними організаційно-педагогічними умовами упровадження розроблених систем у професійній підготовці майбутніх фахівців науковці найчастіше вважають такі, що: пов'язані з внутрішніми характеристиками учасників процесу (здобувачів освіти або викладачів); сприяють створенню змісту підготовки (пов'язані зі змістовим компонентом, оскільки кожна система має зміст); забезпечують організацію діяльності, спрямованої на досягнення мети (передбачають технологічне забезпечення). Як додаткові можуть виступати умови, які, або конкретизують провідні, роздроблюючи їх на частини як окремо сформульовані умови, або такі, що посилюють позитивні або мінімізують негативні зовнішні фактори.

Керуючись принципом необхідності обґрунтування провідних організаційно-педагогічних умов, вважаємо такими умовами реалізації системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін: забезпечення мотиваційної спрямованості, активності і самостійної здобувачів освіти; оптимальна інтеграція всіх елементів змісту професійної підготовки фахівців; інтенсифікація процесу іншомовної професійної підготовки шляхом використання інноваційних технологій.

Визначені організаційно-педагогічні умови впливають на систему в цілому і визначають дієвість її окремих компонентів, особливо структурно-змістовий і технологічно-діяльнісний. Так, без дотримання другою умови (оптимальна інтеграція всіх елементів змісту професійної підготовки фахівців) організація подальшої діяльності втрачає сенс. Без забезпечення мотиваційної спрямованості, активності і самостійної здобувачів освіти не можна сподіватися на отримання очікуваного результату, оскільки іншомовна професійна компетентність є особистісною характеристикою.

Отже, розроблену систему іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін представлено у вигляді моделі (рис. 2.1).

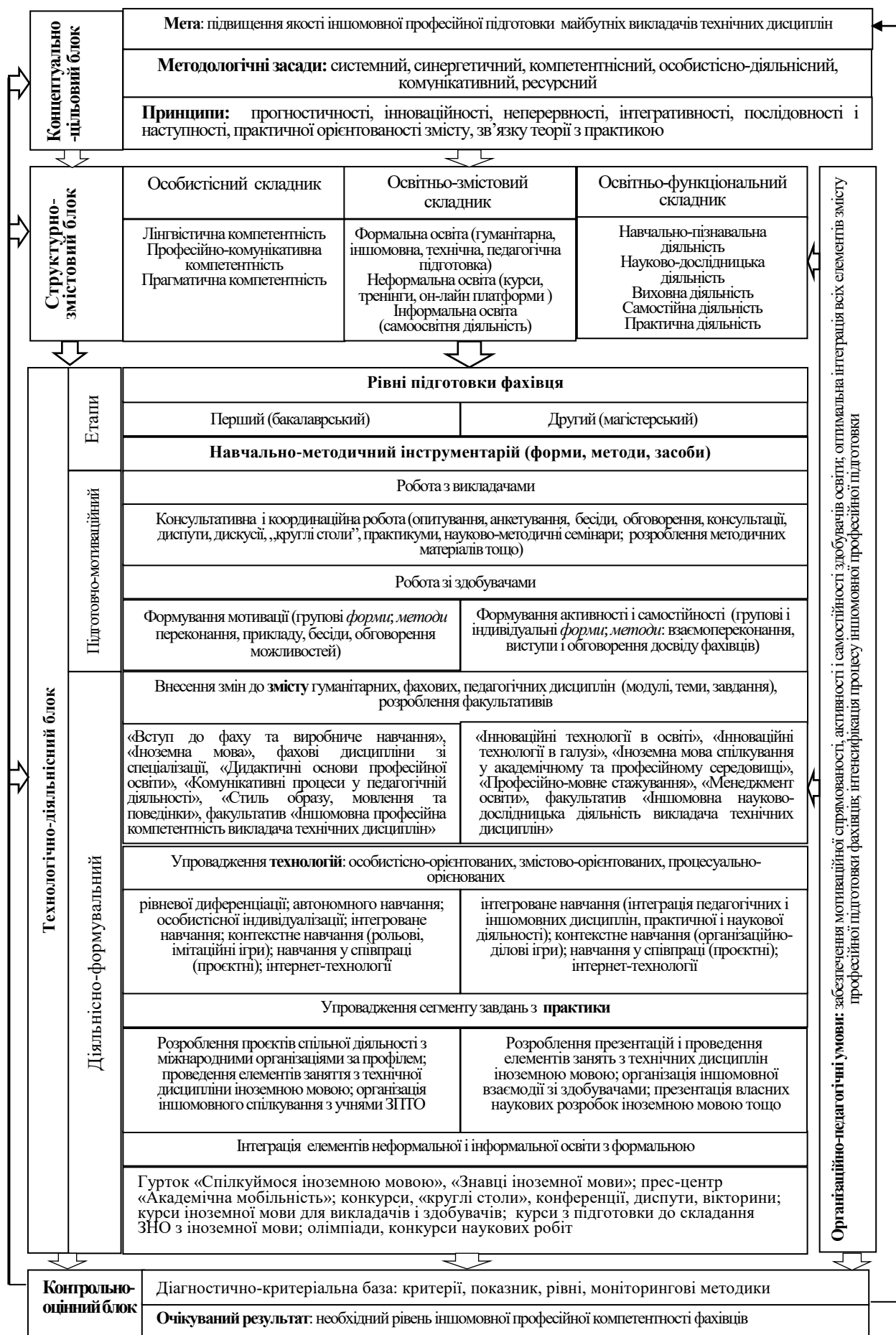


Рис. 2.1 Модель системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін

Висновки до розділу 2

На підставі аналізу наукових досліджень професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти з'ясовано, що сучасна парадигма висуває об'єктивну необхідність спеціальної підготовки викладацьких кадрів для технічної школи, переваги в забезпеченні якої мають заклади і факультети інженерно-педагогічної освіти.

З'ясовано проблеми в процесі іншомовної підготовки фахівців, серед яких: відсутність єдиного підходу щодо змісту і організації процесу; неузгодженість у співвідношенні між іноземною мовою для загальних цілей, професійного спрямування та спеціальних академічних цілей; розбіжності у кількості годин, років для викладання іноземної мови професійного спрямування; відсутність єдиних стандартів в організації процесу і контролю якості. Відсутність системності і послідовності, невикористання можливостей інших напрямів, форм підготовки здобувачів спричинили пошук шляхів цілеспрямованого формування іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі професійної підготовки.

Визначено іншомовну професійну підготовку майбутніх викладачів технічних дисциплін як комплексний систематичний спеціально організований процес активного використання здобувачами іноземної мови як засобу опанування і засвоєння значущої для виконання професійних функцій (викладацької, виховної, науково-дослідницької, техніко-технологічної) інформації під час реалізації різних напрямів формальної освіти з залученням можливостей неформальної та інформальної підготовки.

Проведений аналіз освітньо-професійних програм (ОПП) підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у закладах і на факультетах інженерно-педагогічної освіти дозволив з'ясувати компетентності, прогнозовані результати навчання, освітні компоненти, зміст яких

потенційно спрямований на забезпечення формування у фахівців іншомовної професійної компетентності.

Зроблено висновок про необхідність розроблення цілісної системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін з орієнтацією на використання іноземної мови як засобу фахової (інженерної і педагогічної) підготовки, представленої у вигляді моделі для з'ясування і розроблення її науково-методичного забезпечення. З метою розроблення системи визначено методологічне підґрунтя і розроблено концепцію її побудови.

Розроблену цілісну систему іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, яка містить блоки (концептуально-цільовий, структурно-змістовий, технологічно-діяльнісний і контрольно-оцінний), представлено у вигляді моделі.

Концептуально-цільовий блок системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у закладі вищої освіти представлений загальною метою, методологічним підґрунтям, принципами як вимогами до забезпечення цілісності і дієвості розробленої системи (прогностичності, інноваційності, неперервності, інтегративності, послідовності і наступності, практичної орієнтованості змісту, зв'язку теорії з практикою).

Структурно-змістовий блок системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін містить: особистісний складник, представлений компонентами іншомовної професійної компетентності, на забезпечення сформованості яких спрямована розроблена система (лінгвістична, професійно-комунікативна, прагматична компетентності); освітньо-змістовий складник, представлений напрямками освіти, які мають потенціал у забезпеченні формування іншомовної професійної компетентності (формальна освіта (гуманітарна, іншомовна, технічна, педагогічна підготовка), неформальна освіта (курси, тренінги,

форми он-лайн освіти тощо), інформальна освіта (форми самоосвітньої діяльності); освітньо-функціональний складник, представлений різними напрямками організації діяльності здобувачів (навчально-пізнавальна, науково-дослідницька, виховна, самостійна, практична діяльність).

Технологічно-діяльнісний блок системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін представляє собою послідовність етапів реалізації змісту, спрямованого на досягнення мети і виконання поставлених завдань, і науково-методичного забезпечення відповідно до кожного з них. Кожному етапу відповідно до мети на бакалаврському і магістерському рівнях підготовки (підготовчо-мотиваційний, діяльнісно-формувальний) відповідають технології організації діяльності суб'єктів, спрямовані на подолання виявлених проблем у іншомовній професійній підготовці фахівців.

Контрольно-оцінний блок системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін передбачає моніторинг результативності передбаченого системою процесу, в основі якого лежить діагностична робота, що дає можливість з'ясувати рівень сформованості досліджуваної якості та простежити її динаміку в процесі організованої діяльності. Це забезпечує впровадження корегувальних змін у компоненти і певну динамічність системи як синергетичної за ознакою.

Матеріал розділу представлено в публікаціях автора [198; 201; 204; 207; 217; 224; 225; 226; 232; 233; 613; 614; 614].

РОЗДІЛ 3

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

3.1 Забезпечення структурно-змістового блоку системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін

Зміст професійної діяльності фахівця визначає зміст його професійної підготовки, який, в свою чергу, забезпечує зміст професійної діяльності. «Проте в реальній практиці освіти безпосередня реалізація вказаних зв'язків суттєво утруднюється внаслідок досить складної структури самої професійної діяльності фахівця та різноманітності виконуваних ним функцій і вирішуваних завдань, динамічного характеру самої цієї діяльності та зміни її характеру під впливом безлічі зовнішніх і внутрішніх чинників» [469, с. 67].

Визначення структурно-функціонального блоку системи іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін зумовлює необхідність розроблення змісту такої підготовки, визначення її компонентів. Саме зміст є визначальним у подальшому процесі організації діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети – сформованість іншомовної професійної компетентності фахівця. Отже, в змісті мають бути представлені ті освітні компоненти, напрями організації підготовки, всі інші елементи, зміст яких має потенціал у забезпеченні досягнення поставленої мети.

На сучасному етапі зміст підготовки фахівця має бути чітко представленим в освітній програмі його підготовки, яка розробляється з урахуванням стандарту з підготовки фахівців певного профілю і спеціальності. Такий зміст стосується, в першу чергу, навчального

(дидактичного) процесу, що є провідним у процесі професійної підготовки. Формальна освіта ґрунтується на навчальному процесі, який має бути чітко структурованим, регламентованим, спеціально організованим. Він складається з послідовної реалізації визначених за об'ємом і змістом освітніх компонентів.

У зв'язку з цим, пошуки науковців спрямовані на з'ясування принципів як вимог до відбору змісту підготовки фахівця. Суть поняття «принципи» Ю. Бабанський визначає як певну систему основних дидактичних вимог до процесу навчання і виховання, зважаючи на тісний зв'язок між цими процесами, виконання яких має забезпечити його необхідну ефективність. Вони розглядаються як конкретно-історичне утворення, що відображає певні освітні потреби суспільства. Вітчизняні дидакти, зокрема В. Ягупов, розглядають принципи навчання як «спрямовувальні положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу» [572, с.27]. Н. Волкова, визначаючи зміст цього поняття, акцентує на тому, що принципи навчання є певною системою основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність [95].

Дидактичні принципи як вимоги до змісту і організації процесу навчання залежать від соціального замовлення відповідно до соціально-економічних умов розвитку суспільства. Вони визначаються сучасним станом загальнонаукових досліджень у галузі педагогіки, психології, філософії, соціології тощо. Велике значення при цьому має безпосередня практика організації процесу навчання, яка вказує на необхідність того чи іншого принципу з урахуванням чинних умов.

Проблемою формування і класифікації «традиційних» дидактичних принципів займалися як зарубіжні (Я. Коменський, Й. Песталоцці, Й. Герbart, Ж.-Ж. Руссо), так і українські педагоги (К. Ушинський, Г. Ващенко). Так, Г. Ващенко у праці «Загальні методи навчання» виділено такі принципи: *принцип науковості*, що визначає як зміст, так і форму

навчального процесу, за яким знання мають відповідати об'єктивній дійсності за механізмом логічного мислення; *принцип систематичності*, що відображає логіку побудови і послідовності формування системних знань, відповідних умінь і навичок у визначеному порядку та певній системі; *принцип зв'язку навчання з життям*, що сприяє розвитку пізнавальної самостійності й творчої активності особистості за умов бурхливих змін у житті і застерігає від формування застарілих, неактуальних знань і умінь; *принцип зв'язку навчання з вихованням*, за яким навчання має сприяти становленню світогляду і впливати на поведінку людини; *принцип природовідповідності*, що передбачає врахування, з одного боку, особливостей особистості та її віку, а з іншого, – відповідності навчання законам природи взагалі; *принцип індивідуалізації*, тісно пов'язаний з попереднім принципом, оскільки природа людини є завжди індивідуальною; *принцип активності*, зумовлений необхідністю активної участі особистості в опануванні матеріалу; *принцип наочності*, який передбачає застосування в процесі пізнання різних відчуттів, в тому числі шляхом зорового сприймання інформації; *принцип наступності*, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого або окремих сторін його організації при переході від одного етапу до іншого і взагалі при будь-яких якісних змінах.

Як бачимо з характеристики традиційних дидактичних принципів, за своїм змістом вони мають різну акцентуацію – безпосередньо на зміст (наприклад, науковості, наступності, зв'язку з життям, з вихованням), на організацію процесу навчання (систематичності, наочності), на особистість здобувача освіти (природовідповідності, індивідуалізації, активності). Безпосередньо або опосередковано вони визначають зміст навчального процесу.

Усі означені принципи, безумовно, є актуальними під час професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у закладі вищої освіти в цілому і під час їхньої іншомовної професійної підготовки зокрема. Всі ці

вимоги висуваються до організації і забезпечення цих процесів і торкаються змісту, процесу, його забезпечення, безпосередньої організації діяльності здобувачів під час підготовки і взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. Проте нас більше цікавлять принципи відбору саме змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у закладі вищої інженерно-педагогічної освіти. Такий зміст має представляти матеріал, що підлягає засвоєнню здобувачами освіти за визначеними психологічними механізмами опрацювання інформації: сприйняття інформації, усвідомлення її змісту, розуміння, запам'ятовування і використання.

Щодо іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін звертаємо увагу на важливість засвоєння здобувачами технічної інформації відповідно до спеціальності, чому може сприяти опанування інформацією іноземною мовою завдяки знанню механізмів кодування і декодування інформації; знання з педагогічного оброблення і педагогічно доцільного використання технічної інформації, зокрема й іноземною мовою. Таким чином, знання з іноземної мови мають виступати засобами засвоєння технічної інформації і механізмів її педагогічно доцільного використання під час виконання викладацької, виховної, науково-дослідницької і техніко-технологічної функцій викладача технічних дисциплін в освітньому процесі. У зв'язку з цим, зміст підготовки майбутніх фахівців має передбачати інтеграцію загальних (зокрема й іноземної мови), технічних і педагогічних дисциплін. Зважаючи на це, визначаємо принципи як вимоги до побудови змісту іншомовної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у закладі інженерно-педагогічної освіти.

Одним з провідних виступає принцип *системності*, адже й сама підготовка представляє собою систему, тобто забезпечує цілісне уявлення про всі взаємозв'язки компонентів процесу. Мова йде не про вивчення змісту окремо взятих дисциплін, а поєднання елементів їхнього змісту, можливе

його удосконалення на основі оцінки потенційних можливостей у подоланні прогалин, або узгодження щодо наступності і послідовності подання інформації. Системне бачення іншомовних інженерно-технічних і педагогічних знань здобувачів вищої інженерно-педагогічної освіти.

З принципу системності витікає принцип *інтеграції* освітніх компонентів. Практична реалізація професійної підготовки фахівця неминуче стикається з проблемами дисциплінарної диференціації відповідних освітніх програм. Протягом довгого періоду в навчанні викладачів технічних дисциплін здійснювалася фахова підготовка за програмою інженерних закладів вищої освіти. Перевищення годин на вивчення дисциплін інженерного компоненту стало причиною наднизької кількості годин дисциплін психолого-педагогічного компоненту, що призвело до неготовності майбутніх фахівців до викладацької діяльності в межах навчального закладу. Покращенню ситуації, яка склалася, сприяло запровадження інтеграційних процесів в теорії навчання, що являють собою цілеспрямоване дидактично обґрунтоване об'єднання певних навчальних предметів у самостійні нові педагогічні системи цільового призначення, спрямовані на забезпечення цілісності знань і вмінь фахової підготовки. У зв'язку з цим, єдина логіка інтеграційних курсів – наявність в кожному інтеграційному курсі змістового стрижня, що дозволяє здійснити стиснення навчального матеріалу не шляхом формального скорочення, а за рахунок викладення його з використанням єдиних теоретичних моделей, об'єднаних спільною ідеологією та конкретикою залежно від розглянутого об'єкта, вилучення наявних повторів, виключення непотрібних подробиць. Отже, органічне поєднання змісту фахових (технічних) дисциплін і психолого-педагогічних є визнаним дослідниками проблем з'ясування змісту підготовки інженерно-педагогічних кадрів [67; 286; 539 та ін.]. Стосовно іноземної мови як обов'язкового освітнього компоненту підготовки сучасного фахівця, погоджуємося з О. Можаровською, яка вважає перешкодою для забезпечення

процесу формування готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх фахівців у коледжах технічного профілю «відокремлення змісту навчання іноземної мови від змісту спеціальних дисциплін» і вказує на необхідність реалізації інтегративних зв'язків між ними» [378, с. 2]. У нашому випадку мова йде про потрібну інтеграцію, що є можливою під час вивчення дисциплін педагогічного циклу, коли опанування методикою викладання технічних дисциплін передбачає поєднання технічних знань з педагогічними під час їхнього методичного оброблення, а іноземна мова виступатиме засобом у такому опануванні. Це так би мовити «ідеальна» і надскладна інтеграція, для досягнення якої мають бути продуманими елементи всіх трьох компонентів для того, щоб це були природнім і ефективним, а також реально здійсненим. У зв'язку з цим, може бути певна етапність і в інтеграції змістових компонентів навчальних дисциплін: спочатку інтеграція змісту технічної дисципліни і іноземної мови, педагогічної дисципліни і іноземної мови, технічної і педагогічної (що є вже присутньою в певних дисциплінах), а потім інтеграція елементів трьох компонентів.

На інтегративність як урахування потенційних можливостей змісту дисциплін у підготовці фахівця, доповнення їх змісту, використання міжпредметних зв'язків між ними, а також розроблення спецкурсів і факультативів, зміст яких дозволяє ліквідувати прогалини, що не дозволяють забезпечити сформованість окремих компонентів готовності фахівця, звертає увагу в дослідженні М. Мефанік [369, с. 104]. Результатом і перевагою такої інтегративності дисциплін автор вважає досягнення рівня узагальнення суті предметів і явищ з метою їх усвідомлення. Саме інтегративність забезпечує не співіснування технічного і педагогічного знання в підготовці майбутнього інженера-педагога як майбутнього викладача технічних дисциплін, а їхнє органічне поєднання як забезпечення повноцінного значення кожного з них в змісті одне одного.

На сучасному етапі розвитку освітньої галузі більшість науковців

підтримують ідею про те, що зміст навчальних дисциплін, структура навчального матеріалу має базуватися на інтеграційному підході, що дозволить розглядати явища у всебічній взаємодії, сприймати світ в його цілісності. Разом з тим, науковці підкреслюють, що інтеграція може здійснюватися на кількох рівнях, а саме: міжпредметному, професійної спрямованості, мотивації навчального процесу, принциповій зміні структури навчальних дисциплін, систематизації їх змісту на іншій логічній системі [575, с. 96].

Зважаючи на визначені рівні інтеграції, яка ґрунтується на міжпредметних зв'язках, варто визначити принцип *міжпредметної координації*. Міжпредметна координація характеризується як «постійний динамічний багатосторонній зв'язок у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням та фахових дисциплін, що виступають замовниками спеціальної лексики, необхідної для іншомовного професійного спілкування, якого мають навчати викладачі на заняттях з мови» [141, с.15]. Спираючись на дослідження В. Стешенка, який аналізує міжпредметні зв'язки дисциплін технічного циклу, а також стан їх реалізації, С.Ящук стверджує про можливість удосконалення змісту технічних дисциплін і забезпечення тим самим управління самостійною навчальною діяльністю здобувачів. В результаті, на думку автора, відбувається розвиток творчого мислення, формування узагальнених умінь самостійно знаходити та використовувати знання з одних навчальних предметів при вивченні інших, підвищення пізнавального інтересу здобувачів до циклу загальнотехнічних дисциплін, що дає змогу поліпшити якість їхньої професійної підготовленості [575, с.96-97].

Погоджуємося з А. Литвин, яка закликає до налагодження міжпредметних зв'язків шляхом виявлення взаємопов'язаних фактів або явищ, які вивчаються різними ізольованими предметами, та узгодження, координування цих відомостей [339, с.105] на підставі принципу наступності як «реалізованому взаємозв'язку, що, пов'язуючи одні елементи з іншими, зумовлює стабільність цілого, його системність і динаміку розвитку» [339,

с. 110].

Р. Гришкова [140] звертає увагу на необхідність виконання конкретних процедур з дотриманням певних правил на рівні відповідних кафедр і окремих викладачів щодо принципу міжпредметної координації у фахових дисциплінах з іноземною мовою:

- з’ясування змісту навчальної фахової дисципліни та виділення її міжкультурних аспектів – у нашому випадку значення має не стільки міжкультурний аспект, скільки фаховий;

- випереджаюче вивчення професійно спрямованого матеріалу рідною мовою для того, щоб викладачу іноземної мови не перебирати на себе функції викладача профільних дисциплін, у чому він не є фахівцем – проте тут можуть мати місце проведення бінарних форм роботи навіть під час лекційних занять;

- коригування навчальних планів для забезпечення послідовності вивчення професійно значущих тем рідною та іноземною мовами;

- проведення інтегрованих занять з профільних дисциплін рідною та англійською мовами з використанням видів навчальної діяльності, характерних для занять з іноземної мови (моделювання ситуацій, робота в парах, відповіді у вигляді презентацій, дискусії тощо) [140, с.81] – тут важливою є адаптація методів вивчення іноземної мови до методів викладання фахових дисциплін іноземною мовою.

Принцип міжпредметної координації щодо побудови змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін варто розглядати ширше, ніж тільки координацію змісту освітніх компонентів у формальній освіті. Адже великим потенціалом володіє неформальна і інформальна освіта, який варто використовувати, а отже визначити у змісті іншомовної підготовки і спрямовувати зусилля на його ефективне використання в процесі підготовки фахівців. Неформальна і інформальна освіта стосовно іншомовної підготовки можуть доповнювати компоненти формальної, розширюючи її можливості, вносити елементи практичного застосування в діяльності.

Реалізацію визначених принципів конструювання змісту (*системності, інтеграції, координації*) вбачаємо в такій послідовності дій з організації та змістового наповнення навчального процесу в закладі вищої інженерно-педагогічної освіти:

1) внесення відповідних змін до змісту гуманітарних, фахових, педагогічних дисциплін, які вивчаються здобувачами;

2) створення й апробація спеціальних курсів (факультативів), які забезпечують іншомовну професійну підготовку майбутнього фахівця як додаткового або узагальнюючого ресурсу;

3) з'ясування можливостей змісту неформальної і інформальної освіти в іншомовній професійній підготовці майбутніх викладачів технічних дисциплін, його інтегрування в зміст формальної освіти (робота клубів, прес-центрів, проведення прес-конференцій, диспутів, конкурсів, круглих столів, вікторин тощо);

4) введення спеціального сегмента завдань для виробничих практик у зміст практичної підготовки фахівців у освітньому процесі закладів професійно-технічної (під час бакалаврської підготовки) і інженерно-технічної (у ході магістерської підготовки) освіти;

5) запровадження елементів іншомовної професійної підготовки в науково-дослідницьку роботу здобувачів освіти.

У цілому, як підсумок, варто зазначити необхідність з'ясування й оптимізацію змісту іншомовної професійної підготовки майбутнього фахівця, на необхідності якої наголошують і інші дослідники. Так, на важливість оптимізації змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю у вітчизняних ЗВО звертає увагу Н. Микитенко [373].

Стосовно іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін на підставі аналізу існуючих ОПП було зроблено висновок про необхідність доповнення компетентностей, відповідних їм програмних результатів, а також з'ясування змісту передбачених програмою дисциплін, які мають потенціал у забезпеченні формування іншомовної

професійної компетентності під час підготовки на першому (бакалаврському) рівні.

Першочергово необхідним є з'ясування переліку тих компетентностей, які вважаємо компонентами іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін. Такими компетентностями для здобувачів бакалаврського рівня підготовки вважаємо: *лінгвістичну іншомовну компетентність* (ЗК 1. Здатність розуміти професійно-орієнтовану інформацію іноземною мовою; ЗК 2. Здатність до усного та письмового спілкування іноземною мовою; СК 3. Здатність складати тексти, робити презентації та повідомлення іноземною мовою); *професійно-комунікативну іншомовну компетентність* (СК 4. Здатність використовувати засоби іншомовної комунікації в освітньому процесі; СК 5. Здатність комунікувати (обмінюватися інформацією) з технічної проблематики); *прагматичну іншомовну компетентність* (ЗК 6. Здатність до роботи з іншомовними джерелами; СК 7. Здатність до самостійного пошуку, відбору, опрацювання, аналізу, узагальнення професійно-орієнтованого іншомовного матеріалу).

У результаті проведеного аналізу освітніх компонентів, які є обов'язковими в освітньо-професійних програмах, представляють собою зміст формальної освіти, яка здійснюється у різних вітчизняних закладах вищої освіти з підготовки фахівців за спеціальністю 015 «Професійна освіта» за різними технічними спеціальностями було визначено ті, які варто використати у формуванні іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін. Варто відзначити, що назви ОК можуть мати різні варіанти, зважаючи на щорічний перегляд ОПІ, проте завдання і відповідно зміст, як правило, є однаковим або дуже близьким. Серед таких ОК було обрано ті, до змісту яких доцільно внести доповнення, спрямовані на формування визначених складників іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін. Відповідно було внесено доповнення в зміст тих дисциплін, які представлено у вигляді змістових модулів, тем, питань до вивчення певних тем тощо. Доповнення

змісту освітніх компонентів, що забезпечують іншомовну професійну підготовку здобувачів бакалаврського рівня освіти, узагальнено представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Доповнення змісту освітніх компонентів, що забезпечують іншомовну професійну підготовку здобувачів бакалаврського рівня освіти

ОК	Доповнення змісту ОК
1	2
ОК 1 Вступ до фаху та виробниче навчання	Тема: Система підготовки інженерно-педагогічних кадрів (<i>питання</i> : підготовка викладачів технічних дисциплін за кордоном (виклад матеріалу іноземною мовою; володіння іноземною мовою як професійна необхідність). Тема: Система професійної освіти (матеріал іноземною мовою про структуру професійної освіти в зарубіжних країнах).
ОК 2 Іноземна мова	Професійно-орієнтовані теми з технічної спеціальності. Професійно-орієнтовані теми з педагогічної спеціальності
ОК 3 Фахові дисципліни за спеціалізацією	Робота з технічною термінологією (її іноземними еквівалентами). Ознайомлення з технічною документацією (використання технічного тезаурусу іноземною мовою). Робота з технічними текстами.
ОК 4 Виробнича практика	Розроблення проєктів спільної діяльності з міжнародними організаціями за профілем
ОК 5 Дидактичні основи професійної освіти	Тема: Особливості кар'єри інженера-педагога (<i>питання</i> : роль іншомовної компетентності в кар'єрному зростанні фахівця) Тема: Методична діяльність педагога професійного закладу (<i>питання</i> : місце іншомовної компетентності в методичній роботі) Тема: Нестандартні уроки виробничого навчання (<i>питання</i> : елементи уроків з використанням іноземної мови)

Продовження табл. 3.1

1	2
ОК 6 Комунікативні процеси у педагогічній діяльності	Тема: Педагогічне спілкування (<i>питання: значення сформованості іншомовної професійної компетентності для налагодження взаємодії: з учнями ЗПТО; з колегами; з освітянами; з міжнародними колегами</i>)
ОК 7 Стиль образу, мовлення та поведінки	Модуль « <i>Комунікативна складова образу</i> »: презентація образу викладача іноземною мовою; використання діалогічно-дискусійних технологій в навчанні. Тема: Роль володіння іноземною мовою для побудови власного іміджу викладача.
ОК 8 Педагогічна практика	Підготовка і проведення елементів заняття з технічної дисципліни (за вибором) іноземною мовою; організація іншомовного спілкування з учнями з обговорення проблеми (профорієнтація, здоров'язбереження, самоосвіта тощо)

Зважаючи на те, що ОК мають забезпечувати формування визначених складників іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін, необхідним було встановлення відповідності і достатності доповнення ОК. Таку відповідність представлено у вигляді матриці в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Матриця відповідності складників іншомовної професійної компетентності освітнім компонентам ОПП

	ОК 1	ОК 2	ОК 3	ОК 4	ОК 5	ОК 6	ОК 7	ОК 8
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Лінгвістична іншомовна компетентність								
ЗК 1. Здатність розуміти професійно-орієнтовану інформацію іноземною мовою	+	+	+		+			
ЗК 2. Здатність до усного та письмового спілкування іноземною мовою		+				+		+

Продовження табл. 3.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9
СК 3. Здатність складати тексти, робити презентації та повідомлення іноземною мовою		+		+	+			+
Професійно-комунікативна іношомовна компетентність								
СК 4. Здатність використовувати засоби іношомовної комунікації в освітньому процесі		+			+	+		+
СК 5. Здатність комунікувати (обмінюватися інформацією) з технічної проблематики		+	+	+				
Прагматична іношомовна компетентність								
ЗК 6. Здатність до роботи з іношомовними джерелами		+	+				+	+
СК 7. Здатність до самостійного пошуку, відбору, опрацювання, аналізу, узагальнення професійно-орієнтованого іношомовного матеріалу		+			+			+

Сформульовано програмні результати, які забезпечуються освітніми компонентами завдяки внесеним змінам у зміст дисциплін. Матриця забезпечення програмних результатів навчання відповідними ОК представлена в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Матриця забезпечення програмних результатів навчання (ПРН)
відповідними компонентами освітньо-професійної програми**

	ОК 1	ОК 2	ОК 3	ОК4	ОК5	ОК6	ОК7	ОК8
ПРН1 Розуміти зміст професійно-орієнтованої інформації іноземною мовою.	+	+	+					
ПРН2 Опрацьовувати та відтворювати інформацію з предметної області іноземною мовою.	+	+	+		+			
ПРН3 Реалізовувати комунікативну взаємодію та співпрацю в міжнародному та професійному контекстах				+		+		+
ПРН4 Доносити зрозуміло і недвозначно професійні знання, обґрунтування і висновки до фахівця і широкого загалу іноземною мовою					+	+	+	+

Безперечно, провідна роль у забезпеченні іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін відведена дисципліні «Іноземна мова», яка має базуватися на комунікативному підході до навчання мови. На перший план висувається завдання практичного активного оволодіння іноземною мовою, але не просто загального вжитку, а професійно орієнтованої. Для майбутніх викладачів технічних дисциплін важливим буде запровадження тем як з технічної, так і педагогічної проблематики. В основу розроблення програми курсу такого типу покладено теорію комунікативного навчання мови (Communicative Language Teaching). Така комунікативна програма передбачає обов'язкове попереднє вивчення мовних потреб здобувачів і вироблення компромісу між груповими та

індивідуальними потребами. Програма курсу передбачає системне і комплексне використання можливостей технічних засобів навчання (аудіо-, теле- і відеоапаратури), а також застосування методичних засобів та прийомів, які сприяють підвищенню ефективності навчання усній мові завдяки ситуативній мовленнєвій спрямованості.

Мета та завдання (цілі) курсу – опанування дисципліни в контексті підготовки бакалаврів полягає в формуванні іншомовної професійної компетентності у межах сфер і тем, окреслених навчальною програмою для забезпечення ефективного спілкування в повсякденному та професійному середовищі у відповідності до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та типової програми з англійської мови для професійного спілкування, яка встановила рівень B1 («незалежний користувач») як мінімально прийнятний рівень володіння іноземною мовою для бакалаврів.

Основними завданнями дисципліни є: розвиток умінь та навичок аудіювання, читання, говоріння і письма та вдосконалення розуміння англійського усного та письмового мовлення на основі автентичних адаптованих під рівень Intermediate (B1) та неадаптованих, але відповідних за рівнем складності матеріалів за визначеною тематикою; формування здібностей до самооцінювання, взаємооцінювання та здатності до самостійного навчання; сприяння становленню критичного самоусвідомлення та вмінь спілкуватися і робити вагомий внесок в інтеркультурне освітнє середовище вищої школи, що перебуває у стані постійних змін; досягнення розуміння широкого спектру важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем для того, щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті повсякденних та професійних ситуацій.

Фахові дисципліни («Вступ до фаху та виробниче навчання», фахові дисципліни за спеціальністю) мають, по-перше, потенціал для формування мотивації майбутніх фахівців до іншомовної професійної підготовки,

оскільки забезпечують усвідомлення ролі іноземної мови для представника технічної спеціальності, розширення можливостей у разі її опанування для ознайомлення з новітніми світовими розробками в галузі; по-друге, впровадження іншомовного елементу в їхній зміст забезпечує ознайомлення й засвоєння технічної термінології для опрацювання технічної документації (використання технічного тезаурусу іноземною мовою), а отже сприяє підготовці до реалізації техніко-технологічної функції викладача технічних дисциплін. Фахові дисципліни створюють підґрунтя для підготовки здобувачів до проходження виробничої практики, під час якої завдяки іншомовній професійній компетентності матимуть можливість для участі у розробленні проектів спільної діяльності з міжнародними організаціями за профілем, для спілкування і налагодження контактів у галузі виробництва.

Велику роль у професійній іншомовній підготовці відводимо освітнім компонентам, зміст яких спрямований на підготовку здобувачів до педагогічної практики («Дидактичні основи професійної освіти», «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності») і відповідно самій практиці в закладах освіти, оскільки саме там здобувачі матимуть можливість відпрацювати сформовані уміння і перевірити їхній рівень під час підготовки і проведення елементів заняття з технічної дисципліни (за вибором) іноземною мовою; організації іншомовного спілкування з учнями з обговорення різних проблеми (профорієнтація, здоров'язбереження, самоосвіта тощо). Таким чином, забезпечуватиметься готовність до виконання викладацької, виховної функцій професійної діяльності викладача технічних дисциплін в закладах освіти.

Проте, крім освітніх компонентів ОПП підготовки фахівця, варто звернути увагу на можливості запровадження форм факультативної роботи в закладі вищої освіти, а також неформальної і інформальної освіти, до яких варто активно мотивувати здобувачів.

Так, зважаючи на необхідність підвищення інтересу здобувачів до

іншомовної професійної підготовки, інтересу і потреби до формування іншомовної професійної компетентності саме викладача технічних дисциплін для здобувачів бакалаврського рівня підготовки було запропоновано розроблений факультатив «Іншомовна професійна компетентність викладача технічних дисциплін». Провідною метою факультативу було акцентування уваги на ролі і значенні іншомовної професійної компетентності для виконання функцій викладача технічних дисциплін у закладах професійно-технічної освіти, перспектив і потенційних можливостей для самореалізації в освітній галузі. Заняття з факультативу передбачали використання активних форм іншомовної взаємодії між її учасниками з залученням можливостей приймати участь у конкурсах, дебатах, гуртках, курсах з використанням інтернет-технологій.

Стосовно іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін на підставі аналізу існуючих ОПП підготовки на другому (магістерському) рівні було зроблено висновок про необхідність доповнення компетентностей, відповідних їм програмних результатів, а також з'ясування змісту дисциплін, які мають потенціал у забезпеченні формування іншомовної професійної компетентності. Слід звернути увагу, що розглянуто зміст підготовки в закладі, в якому передбачено підготовку до виконання функцій викладача технічних дисциплін як на бакалаврському, так у продовженні і на магістерському рівнях. Перевага такої наступності, яку ми підтримуємо, є доведеною науковцями. Це підготовка в закладах інженерно-педагогічної освіти, або на педагогічних факультетах технічних закладів вищої освіти, яку визначаємо як інженерно-педагогічну за змістом.

Визначено компетентності, які вважаємо компонентами іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін для магістра, яка характеризується узагальнено як ЗК. Здатність працювати в міжнародному контексті. Зважаючи на міжнародні вимоги до здобувача магістерського рівня освіти з досягнення рівня C1 (Effective Operational

Proficiency – рівень професійного володіння), основний акцент має бути перенесеним на формування прагматичної іншомовної компетентності. Доповнення до змісту ОК з підготовки фахівців на магістерському рівні узагальнено представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Доповнення змісту навчальних дисциплін, що забезпечують
іншомовну професійну підготовку майбутніх викладачів технічних
дисциплін (магістерський рівень підготовки)**

Назва навчальної дисципліни	Доповнення змісту дисципліни
ОК1. Інноваційні технології в освіті	<i>Модуль:</i> Інноваційні технології навчання: сутність та специфіка Основи проектування та проведення тренінгу до навчальної дисципліни (інформація з іноземних джерел). Основи розробки кейсів до навчальної дисципліни та їх опрацювання (досвід зарубіжних країн)
ОК 2. Інноваційні технології в галузі	<i>Модуль:</i> Зарубіжні моделі технологій в галузі (ознайомлення з новаціями в галузі; презентація розробок)
ОК 3. Іноземна мова спілкування у академічному та професійному середовищі	<i>Тем</i> и до модулю 1. Writing for Publication (Preparing to write. Processing information. Describing research. Coming to conclusions). <i>Тем</i> и до модуль 2. Presentations (Let's get started. Today's topic is ... My next slide shows ... As you can see from this graph ... To sum up)
ОК 4. Професійно-мовне стажування	Робота з іншомовною науковою літературою за певною проблемою. Підготовка презентації і доповіді іноземною мовою. Виступ з презентацією і доповіддю іноземною мовою. Підготовка питань до бесіди за певною науковою проблемою
ОК 5. Менеджмент освіти	<i>Тема.</i> Комунікації у системі управління освітою (здатність до професійної та особистої самоосвіти, проектування подальшого освітнього маршруту в сфері управління освітніми закладами): Комунікації у системі управління освітою
ОК 6. Переддипломна практика	Відпрацювання навичок практичної педагогічної діяльності іноземною мовою (проведення елементів занять з технічних дисциплін); організація іншомовної взаємодії зі здобувачами; презентація наукових розробок іноземною мовою

Підготовка майбутніх викладачів технічних дисциплін на магістерському рівні передбачає забезпечення їхньої готовності до викладацької і науково-дослідницької діяльності, створює підґрунтя для подальшої орієнтації на наукову діяльність. У зв'язку з цим, основний акцент у виборі дисциплін робимо на дисципліни, в змісті яких закладено спрямування на такі види діяльності. Серед дисциплін фахової спрямованості обрано дисципліну «Інноваційні технології в галузі», яка передбачає використання професійно-орієнтованої іноземної мови для розвитку, розширення і узагальнення науково-технічного мислення в обраній галузі спеціальності.

Співвідношення між визначеними складниками іншомовної професійної компетентності і освітніми компонентами, зміст яких спрямований на їхнє забезпечення, представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Матриця відповідності складників іншомовної професійної
компетентності освітнім компонентам ОПП
(магістерський рівень підготовки)**

Складники ПК	ОК1	ОК 2	ОК 3	ОК4	ОК 5	ОК6
1	2	3	4	5	6	7
<i>Лінгвістична іншомовна компетентність</i>						
ЗК 1. Здатність розуміти професійно-орієнтовану інформацію іноземною мовою	+	+		+		
ЗК 2. Здатність до усного та письмового спілкування іноземною мовою			+	+		+
СК 3. Здатність складати тексти, робити презентації та повідомлення іноземною мовою					+	+

Продовження табл. 3.5

1	2	3	4	5	6	7
Професійно-комунікативна іншомовна компетентність						
СК 4. Здатність використовувати засоби іншомовної комунікації в освітньому процесі	+		+	+		+
СК 5. Здатність комунікувати (обмінюватися інформацією) з технічної проблематики		+	+	+		+
Прагматична іншомовна компетентність						
ЗК 6. Здатність до роботи з іншомовними джерелами	+	+	+		+	+
СК 7. Здатність до самостійного пошуку, відбору, опрацювання, аналізу, узагальнення і створення професійно-орієнтованого іншомовного матеріалу	+	+	+		+	+

Сформульовано програмні результати, які забезпечуються освітніми компонентами завдяки внесеним змінам у зміст передбачених формальною освітою навчальних дисциплін, організації практичної підготовки. Акцент зроблено на забезпечення прагматичної іншомовної компетентності, зважаючи на необхідність посилення іншомовного компоненту для виконання майбутнім фахівцем науково-дослідницької функції. Матриця забезпечення програмних результатів навчання відповідними ОК представлена в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Матриця забезпечення програмних результатів навчання (ПРН)
відповідними компонентами ОПП підготовки (магістерський рівень)**

ПРН	ОК 1	ОК 2	ОК 3	ОК 4	ОК 5	ОК 6
ПРН 1. Вміти використовувати іноземну мову у професійній діяльності.	+	+	+	+		+
ПРН 2. Реалізовувати на практиці різні види ділових комунікацій іноземною мовою	+	+	+	+		+
ПРН 3. Знаходити необхідну професійну та наукову інформацію в іншомовних джерелах	+	+	+		+	+
ПРН 4. Використовувати іноземну мову для створення матеріалів з професійної проблематики	+	+	+			+
ПРН 5. Презентувати результати власної професійної діяльності, досліджень та проєктів іноземною мовою	+	+	+	+	+	+

Провідною у змісті іншомовної професійної підготовки на магістерському рівні виступає дисципліна «Іноземна мова спілкування у академічному та професійному середовищі». Вона покликана забезпечити здобувачів знаннями термінологічної лексики, необхідної в академічній та професійній сферах; граматичних структур, необхідних для розуміння різноманітних текстів загального, академічного та професійно орієнтованого характеру; правил синтаксису іноземної мови для розуміння та продукування різноманітних текстів загального, академічного та професійно орієнтованого характеру; особливостей мови й стилю з теорії й практики перекладу наукової і фахової літератури.

Після опанування цієї дисципліни здобувачі мають бути здатними вільно й без підготовки спілкуватися на різноманітні наукові та професійні теми; гнучко та ефективно використовувати мову для фахових цілей; брати участь у складних групових обговореннях як третя особа; слідкувати за поширеною промовою, навіть недостатньо структурованою; розуміти аудіо- та відео тексти з ідіомами; розуміти автентичні тексти з журналів, газет, популярних видань та інтернет-джерел з метою одержання основної інформації; читати та інтерпретувати різноманітні графічні дані; оцінювати точність викладення матеріалу, відокремлюючи факти; виступати з підготовленими індивідуальними презентаціями; писати на професійні теми, точно та чітко висловлюючись у таких типах текстів: наукові доповіді, статті, анотації, звіти на професійні теми.

Вивчення цієї дисципліни створює підґрунтя для «Професійно-мовного стажування» і проходження переддипломної практики в закладах вищої освіти, де здобувачі випробовують свої знання й уміння здійснення зокрема й іншомовної професійної діяльності під час виконання викладацької, виховної, науково-дослідницької і техніко-технологічної функцій.

На магістерському рівні підготовки педагогічна практика відбувається за базі закладів вищої освіти і виступає видом навчальної діяльності, який надає можливість здобувачам моделювати власне наукове дослідження, допомагає майбутнім викладачам розвивати нове, проблемне бачення системи освіти, а також освоювати технологію дослідних процедур. Такий підхід до педагогічної практики сприяє розвитку пізнавального інтересу, активності, виникненню бажання самореалізуватися в обраній професії.

Мета і завдання педагогічної практики як обов'язкової складової навчального процесу університетів передбачають таке: навчити магістрантів творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, набуті у процесі вивчення педагогіки, психології, окремих методик і спеціальних дисциплін та застосовувати їх на практиці;

виховати у здобувачів інтерес до роботи, сформувати потребу систематично поповнювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній педагогічній діяльності.

Окрему роль відводимо розробленому і упровадженому *факультативу* «Іншомовна науково-дослідницька діяльність викладача технічних дисциплін» для здобувачів магістерського рівня освіти. Метою упровадження факультативу є: підвищення інтересу до роботи з іншомовними джерелами на технічну тематику; опанування технічною термінологією; ознайомлення й відпрацювання комунікативних навичок професійного спілкування на наукові теми; пошук наукової інформації для створення наукових публікацій в галузі.

Формування іншомовної професійної компетентності здобувачів у межах інформальної освіти передбачає здійснювану самостійно навчально- і науково-дослідницьку діяльність. Значення такої діяльності полягає в тому, що під час її виконання з використанням іноземної мови здобувач оволодіває певним набором дослідницьких умінь і навичок: самостійно підбирати літературу іноземною мовою, працювати з інформаційними іншомовними джерелами, конспектувати літературу іноземною мовою, виступати на науково-практичних конференціях, поєднуючи іноземну мову і спеціальність, використовувати метод проектної роботи, приймати участь в олімпіадах, конкурсах.

Використання у змісті професійної підготовки майбутнього фахівця іншомовного компоненту шляхом системної інтеграції, міжпредметної координації змісту освітніх компонентів, передбачених ОПП підготовки фахівця, упровадження розроблених факультативів, які стимулюють роботу клубів, прес-центрів, проведення конкурсів, круглих столів, прес-конференцій, диспутів, вікторин тощо, запровадження елементів іншомовної професійної підготовки в науково-дослідницьку роботу здобувачів освіти і практику, має свої переваги, серед яких варто відзначити:

- зростання інтересу та підвищення мотивації здобувачів до іншомовної професійної підготовки на основі усвідомлення розширених можливостей для реалізації в професійній галузі і самореалізації;

- збагачення професійного лексичного запасу, який може використовуватися для підвищення ефективності професійної діяльності, реалізації власних потенцій в науковому плані, комунікативних зв'язках з іноземними колегами;

- формування самостійності здобувачів у використанні іноземної мови під час підготовки до навчальних занять з різних дисциплін, самостійної підготовки і організації виховних заходів з використанням можливостей іноземної мови, інформації іноземною мовою тощо;

- створює підґрунтя для подальшої самоосвіти і самовдосконалення у використанні іншомовної професійної компетентності, формування активності і налаштованості на підвищення її рівня.

Отже, для запровадження розробленого змістового наповнення іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисципліни велику роль відіграють запропоновані технології його реалізації.

3.2 Технологічне забезпечення системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін

Упровадження удосконаленого змісту системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін вимагає розроблення технологічного забезпечення, яке б ґрунтувалося на методологічних підходах і сучасних методах організації діяльності з підготовки фахівця. Стосовно іншомовної підготовки в умовах закладу вищої освіти варто звернути увагу на вдосконалення підготовки під час вивчення тих дисциплін, які мають потенціал у забезпеченні формування іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних

дисциплін, серед яких провідною є «Іноземна мова». Зважаючи на те, що іноземну мову розглядаємо як один з методів вивчення фахових дисциплін майбутнього фахівця, це зумовлює переорієнтацію змісту підготовки, а ще в більшому ступені – технологій. Обраний повідним комунікативний підхід до іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін зумовлює використання можливостей навчання комунікації під час комунікації, а отже й необхідність відповідних технологій.

Як основу для класифікації підходів до навчання іноземної мови І. Оніщук вказує способи навчання мови (прямий, свідомий, діяльнісний) або об'єкт навчання (мова, мовлення, мовленнєва діяльність). Усі наявні методи і підходи до викладання іноземних мов, відповідно, утворювали репродуктивні та продуктивні концепції. Як головна ознака репродуктивної концепції використовувалася граматико-перекладна концепція навчання іноземним мовам. Основним прикладом продуктивних підходів слугував комунікативно-міжкультурний підхід [411].

Проведений С. Амеліною історичний екскурс із з'ясування існуючих методик навчання іноземним мовам майбутніх фахівців дозволив автору стверджувати, що довгий час використовувався так званий *прямий* метод навчання іноземним мовам, який, починаючи з другої половини 19 століття, став невід'ємною частиною опанування мов у сфері зарубіжної вищої освіти [3]. Акцент на вивченні «нових» або «живих» мов зумовив те, що на перший план вийшли аспекти розмовної мови. При цьому, орієнтуючись на оволодіння природною мовою, практики надавали перевагу усному спілкуванню над вивченням граматичного матеріалу і перекладу з дотриманням принципу одномовності: уникнення використання рідної мови для пояснень чи представлення нового матеріалу.

Прямий метод, на думку дослідників [466] супроводжується рядом труднощів та має низку недоліків: 1) перешкодою стає і абсолютне усунення рідної мови з процесу вивчення іноземних мов; 2) при формуванні мислення

іноземною мовою слід врахувати, що основні категорії мислення, у тих хто вивчає мову, вже сформовані і вони є спільні в усіх людей, які розмовляють різними мовами; 3) не слід перебільшувати роль усного мовлення по відношенню до інших видів мовленнєвої діяльності; 4) перебільшення ролі індукції як єдиного способу засвоєння граматичних правил, тобто коли самостійне виведення правил за зразками, моделями лексичних структур буде єдиним способом опанування, стане на перешкоді засвоєння іноземної мови. Цей шлях дуже важкий і вимагає великих затрат часу.

Доцільність використання зазначеного метода на сучасному етапі професійної підготовки С. Амеліна вбачає у випадку мультинаціональних груп, коли здобувачів не поєднує володіння однією мовою як рідною [6], що є актуальним для закладів вищої освіти.

Відносно новим методом навчання іноземної мови майбутнього здобувача вищої освіти вважають *аудіолінгвальний* метод, незважаючи на те, що його виникнення відносять ще до 30-50 рр. XX століття. В основу цього метода покладено розвиток здатності говорити, імітуючи та повторюючи мовленнєві шаблони. Методичні принципи цього метода базуються на пріоритетності усного говоріння перед письмовою комунікацією. В основу цього методу покладено принципи: вивчення мови є формуванням звички (language learning is habit-formation); помилок треба уникати, бо вони формують погані звички (Mistakes are bad and should be avoided, as they make bad habits); спочатку потрібно засвоїти усну форму мови, а потім письмову (language skills are learned more effectively if they are presented orally first, then in written form); вивчення мови аналогії краще, ніж аналіз (analogy is a better foundation for language learning than analysis); значення слів можна засвоїти тільки в лінгво-культурному контексті (the meanings of words can be learned only in a linguistic and cultural context) [411, с. 144]. На погляд науковця [6], аудіолінгвальний метод переживає свій «ренесанс» у наш час, коли популярним і ефективним стало вивчення іноземних мов «за кермом»:

засвоєння мовних моделей через імітацію і повторення з орієнтацією на повсякденні ситуації у будь-якому місці й у будь-який час.

Ще одним традиційним методом навчання іноземним мовам є метод посередництва, який був розроблений для викладання іноземних мов у середній школі 50-тих роках XX століття в Німеччині, але завдяки орієнтації на розвиток відчуття мови дуже швидко поширився і на вищу освіту. За таким методом традиційна мета поєднується з сучасними методами навчання, що передбачають активізацію того, хто вивчає мову. Значення нових слів подають у змістовому контексті [607], що є перспективним для використання в процесі вивчення іноземної мови для професійного спілкування майбутніми фахівцями різних спеціальностей. Так, використання вправ на переклад сприяє досягненню адекватного співвіднесення термінології рідною й відповідною іноземною мовою, а відтак, і її адекватному засвоєнню [6, с. 96].

Нарешті, все більшого поширення набуває комунікативний метод завдяки спрямованості на того, хто вивчає мову, й сам процес її вивчення. В основі цього методу лежить принцип TPR (The total physical response) – принцип фізичного реагування Дж. Ашера [183], за яким періоди мовчання і говоріння змінюють один одного, студенти готові говорити, читати і писати іноземною мовою. Комунікативний підхід широко використовує принцип так званого природного вивчення мови С. Крашена і Т. Террела, вперше застосованого в 1983 році у викладанні іноземної мови для початківців [584, с. 1]. Цей метод вивчення іноземних мов поєднує, на думку науковців, когнітивний і комунікативний процеси, які проходять з опорою на рідну мову. Використання цього методу навчання іноземними мовам зумовлює трансформацію ролі викладача, який стає консультантом і фасилітатором; активізацію здобувачів; постановку завдань, які вимагають співпраці; переважання соціальних форм, альтернативних фронтальному навчанню; відкритий і гнучкий спосіб організації навчального матеріалу [596, с. 12-14].

Наведений С. Амеліною розвиток методів вивчення іноземних мов засвідчив, що не існує єдиного, універсального, «найкращого» методу для всіх здобувачів. Вибір методу залежить від низки чинників (ситуація, викладач, група, мета вивчення тощо). Крім того, використання методів вивчення іноземних мов значною мірою залежить також від суспільства, що відображається, зокрема, у впливі нових інформаційно-комунікаційних технологій [6, с. 97].

На сучасному етапі розвитку іншомовної підготовки актуалізується питання системного характеру викладання іноземних мов (С. Ніколаєва) та створення багаторівневої ієрархічної системи, в межах якої визначається характер взаємодії усіх елементів (підходів / цілей / змісту / принципів, методів / засобів тощо) [395].

Науковці погоджуються з тим, що сучасна методика навчання іноземних мов багата на комунікативні методи навчання, метою яких є досягнення вмінь реально-мовленнєвої комунікації. Так, Н. Осіпчук [416] на підставі проведеного історичного аналізу методів навчання іноземної мови зазначає, що з кінця ХХ ст. до сьогодення найбільш оптимальним у навчанні іноземним мовам здобувачів вищої освіти є використання не однієї педагогічної методики, а поєднання декількох (усно-слухова, аудіовізуальна, аудіолінгвальна, сугестопедична, діяльнісно-комунікативна, свідомо-практична, системно-комунікативна), що дозволяє досягнути інтегрованої мети навчання іноземної мови у закладах вищої технічної освіти, – зокрема, оволодіння мовленнєвими вміннями на рівні, достатньому для здійснення іншомовного професійного спілкування [106, с. 94]. Цей період характеризується появою авторських підручників, посібників і методів навчання іноземних мов на засадах співробітництва, проектної, інформативної та гіпертекстуальних методик навчання. Проте, варто акцентувати увагу не на окремих методиках, а на технологічній побудові процесів. Нагальна необхідність підвищення якості освіти в Україні спричиняє активізацію пошуків ефективних форм і методів

навчання шляхом вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду формування професійних компетентностей випускників вищої школи у різних галузях діяльності. Допомогти цьому має впровадження технологій іншомовної підготовки майбутніх фахівців у вивчення фахових дисциплін.

Технологіями навчання в дидактиці називають [28] побудовані на діагностичній основі чітко контрольовані і кориговані моделі навчання, зорієнтовані на досягнення гарантованого кінцевого результату. В Україні проблемами технологізації вищої освіти опікуються багато вчених (Г. Гришкова [138], В. Євдокимов [447], О. Євдокимов [173], І. Прокопенко [447], Г. Рогова [459], Г. Селевко [478] та інші науковці). Зокрема особистісно орієнтовані технології навчання стали предметом дослідження науковців (О. Пехота [415], О. Пономарьова [437], С. Сисоєва [485], І. Якиманська [573] та інші вчені). До вивчення інтерактивних технологій звертаються вітчизняні дослідники (Л. Афендікова [17], К. Баханов [28], Л. Вур'є [101], Т. Ганніченко [108], І. Демченко [156], Л. Морська [382], А. Старєва [495] та інші науковці).

Як указують науковці [138], поняття «технологія» навчання іноземних мов з'явилося у вітчизняній методиці в 70-х роках ХХ століття як альтернатива розведення понять «метод» та «підхід». Хоча у зарубіжній методиці відрізняють поняття «approach» (підхід) та «method» (метод, спосіб), надаючи їм зовсім іншого значення [598], «підхід» за визначенням вітчизняних методистів передбачає не тільки те, якчити (метод), а й для чого вчити (мету) та чого вчити (зміст). Так, Г. Роговою технологія навчання іноземних мов визначається як «система всіх практичних прийомів, які використовуються в аудиторії, та практичних методичних положень, що покладені в їхню основу» [459, с. 74]. О. Тарнопольський та С. Кожушко характеризують «технологію» як практику навчання мовам, тобто практичні способи і прийоми досягнення мети й завдань навчання, тоді як «метод» виступає комплексом теоретичних положень або принципів, на основі яких може будуватися навчальний процес: це теоретична база того, «якчити» [511, с. 65]. С. Сисоєва зазначає, що

«технологія навчання включає сукупність форм, методів, прийомів, методик, засобів, які дозволяють гарантовано досягти запланованого результату. Отже в цьому контексті форми й методи, методики й засоби, прийоми навчання є тими структурними елементами, з яких конструюється технологія навчання відповідно до цілей і запланованих (бажаних) результатів навчального процесу» [484, с. 40].

Погоджуємося з науковцями і вважаємо технологією не окремий метод організації діяльності, а комплекс заходів, спрямованих на досягнення певної дидактичної мети, об'єднаних певною ідеєю (стосовно використаних способів організації діяльності, засобів, умов). У зв'язку з цим, технологічним забезпеченням розробленої цілісної системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін вважаємо класифіковані і представлені технології упровадження розробленого змісту. Оскільки реалізація змісту має декілька напрямів (навчальна робота з опанування освітніх компонентів (дисциплін), практична підготовка здобувачів, організація їхньої позанавчальної діяльності тощо), спробуємо представити класифікацію технологій, які можуть використовуватися за різними напрямами, але об'єднаних за провідною метою. Адже, на думку Н. Тализіної, суттєвість сучасної технології навчання полягає у визначенні найраціональніших способів досягнення навчальної мети. Водночас навчальний процес слід розглядати комплексно як систему, і не можна обмежуватись аналізом лише окремих її складових [87]. Комплексне використання сучасних методів навчання, технічних засобів навчання і носіїв навчальної інформації є однією з головних особливостей сучасної технології навчання [121].

Безперечно, в першу чергу, варто визначити ті технології, які сприятимуть удосконаленню іншомовної професійної підготовки здобувачів інженерно-педагогічної освіти з використанням потенціалу іноземної мови. Адже мета навчання іноземної мови сьогодні змінюється від формування лінгвістичної компетентності, як це передбачається традиційною підготовкою,

до забезпечення інших складників – професійно-комунікативного, прагматичного. У методиці іншомовної освіти у закладах вищої освіти чільне місце зайняли проблеми формування мовної особистості нового типу. Методика іншомовної освіти нині здійснюється на основі суб'єкт-суб'єктного підходу у процесі вивчення іноземних мов, з орієнтацією на індивідуальні здібності студента та створення оптимальних ефективних стратегій самонавчання [411, с. 148], а іноземна мова виступає засобом підготовки фахівця до виконання професійних функцій.

Варто звернути увагу на ті технології, які пропонуються науковцями-дослідниками. Так, О. Малихіним теоретично обґрунтовано авторську лінгвопрофесійну технологію формування пізнавальної самостійності здобувачів закладів вищої педагогічної освіти в процесі навчання іноземної мови, спрямовану на формування інтегративних утворень в особистості здобувача на ґрунті ефективних проєктивних процесів [356]. Я. Окопна, розглядаючи професійно орієнтоване навчання майбутніх працівників сфери обслуговування, пропонує технології організації діалогічного мовлення за підтримки навчальної комп'ютерної програми-тренажера [410]. В. Хмель, звертаючи увагу на важливість навчання професійно-орієнтованому читанню, яке сприяє розвитку комунікативних навичок, поглибленню знань з предмету та активному застосуванню набутих умінь майбутніми фахівцями, і визнаючи комунікативний підхід як пріоритетний у навчанні читання англійською мовою в період стрімкого розвитку міжнародного співробітництва в галузі науки і техніки, пропонує до використання різні технології навчання іншомовного читання здобувачів освіти інженерних спеціальностей [579]. Проте усі ці пошуки науковців вважаємо скоріше не технологіями, а авторськими методиками прикладного характеру, які є актуальними і перспективними з погляду забезпечення окремих умінь, навичок, здатностей. Підтвердженням цього є й думка Р. Преснера, який звертає увагу на необхідність поєднання традиційних та інтенсивних методів навчання, коли мова йде про іншомовне

навчання, акцентуючи на тому, що сьогодні перевага віддається авторським методам вітчизняних учених, педагогів, що працюють з дорослою аудиторією (наприклад, курси англійської мови «Knowledge» при Київському міжнародному університеті працюють за авторською методикою ректора – професора Х. Хачатуряна) на відміну від тих технологій, що користувалися популярністю в кінці XX ст. (сугестивна система Г. Лозанова, релаксопедичне навчання, метод активізації резервних можливостей особистості і колективу Г. Китайгородської, методична система Л. Гегечкорі та емоційно-смисловий метод І. Шехтера) [443].

Зважаючи на основні ціннісні орієнтири, які можна визначити в іншомовній професійній підготовці майбутнього викладача технічних дисциплін і необхідно враховувати (особистість здобувача, зміст його підготовки, процес підготовки), на нашу думку, можна умовно представити класифікацію технологій іншомовної професійної підготовки майбутнього фахівця таким чином (рисунок 3.1).

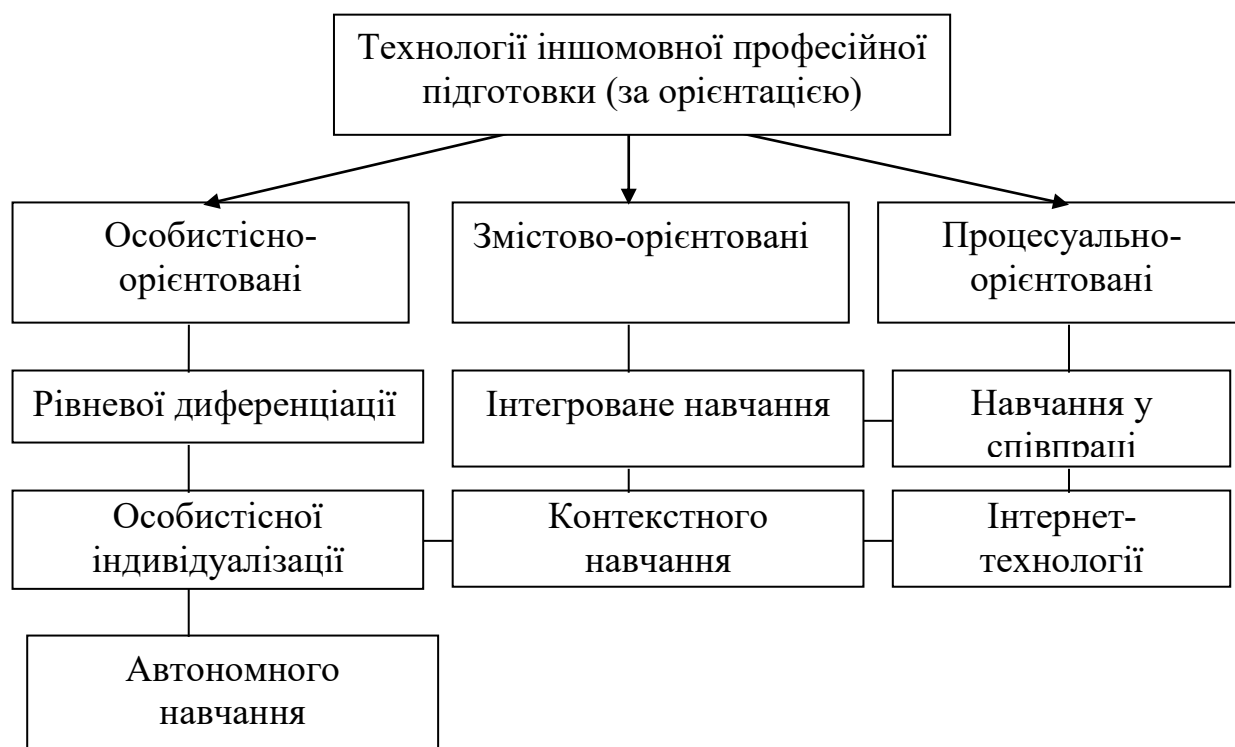


Рис. 3.1 Класифікація технологій іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін

Схарактеризуємо визначені групи технологій, які пропонуємо до використання для запровадження розробленого змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.

1. *Особистісно-орієнтовані технології іншомовної професійної підготовки.* Особистісно-орієнтовані технології в центр навчання ставлять особистість здобувача, забезпечення комфортних і безпечних умов її розвитку, реалізації її природного потенціалу. Особистість в цих технологіях виступає не просто суб'єктом, а пріоритетним суб'єктом. В особистісно-орієнтованих технологіях «особистість є метою освітньої системи, а не засобом досягнення будь-якої абстрактної, відокремленої, ізольованої мети» [351, с. 71]. Особистісно-орієнтовані освітні технології розглядаються як різновид педагогічної діяльності, процесу і результату створення (проектування) адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку людини в освітній установі, що складаються із спеціальним чином сконструйованих під задану мету методологічних, дидактичних, психологічних, інтелектуальних, інформаційних і практичних дій, операцій, прийомів, кроків учасників освітнього процесу, що гарантують досягнення поставлених освітніх цілей і свободу їх свідомого вибору [415]. Найважливішими ознаками особистісно орієнтованого навчання О. Савченко називає «багатоваріантність методик і технологій, уміння організовувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації» [472, с. 128].

Використання іноземної мови у немовному ЗВО, як правило, спрямоване на підготовку майбутніх фахівців до роботи зі спеціальною літературою та професійного спілкування іноземною мовою. Успіх у досягненні цієї мети багато в чому залежить від індивідуального підходу до підготовки здобувачів немовних спеціальностей, оскільки маємо справу не з

абстрактним середнім здобувачем, а з конкретними людьми, кожний з яких є індивідуальністю і має тільки йому притаманні якості, здібності, досвід. Через низький початковий рівень володіння іноземною мовою за умови відсутності індивідуального підходу здобувачі часто втрачають інтерес до іноземної мови як дисципліни, не говорячи вже про використання іноземної мови під час вивчення фахових дисциплін, в інших напрямках і формах підготовки до професійної діяльності. Таке використання постає просто як нездійснене. У зв'язку з цим, науковці наполягають на диференціації навчання здобувачів вищої освіти іноземної мови, яка враховувала б потреби кожного здобувача. Зважаючи на суто індивідуальне засвоєння іншомовного матеріалу, дослідники пропонують застосовувати «рівневу» диференціацію, за якою організація навчального процесу ураховує право кожного здобувача опановувати навчальним матеріалом за єдиною програмою на різному рівні (А – низькому, В – середньому, С – не нижче базового). Рівень оволодіння визначається в залежності від здібностей та індивідуальних особливостей особистості, коли за критерій оцінки діяльності здобувача приймаються його зусилля з оволодіння цим матеріалом, творчого його застосування. Це постає необхідним для забезпечення мотивації здобувача до подальшої роботи, стимулює прояв його активності у навчанні. За таких умов важливою є робота з формування інтересу здобувачів, стійкої позитивної мотивації до діяльності, упевненості в власних силах і можливостях у вигляді фасилітативної підтримки з боку викладачів.

Технологія рівневої диференціації іншомовної підготовки здобувачів технічного ЗВО має безсумнівні переваги, оскільки в даному випадку виключається «зрівнялівка» та усереднення здобувачів. Здобувач початкового рівня іншомовної компетентності може отримати додаткові консультації з пройденого матеріалу, а здобувачеві просунутого рівня володіння іноземною мовою можна ускладнити завдання з метою активізації набутих умінь і навичок. У цьому випадку викладачеві немає необхідності

штучно занижувати загальний рівень викладання, проте одночасно з'являється можливість ефективно працювати зі здобувачами, які погано адаптуються до суспільних норм, а у добре встигаючих здобувачів посилюється мотивація до придбання більш глибоких знань, розширення їхніх меж.

Вимоги програми з іноземної мови мають ускладнюватися за рахунок поглиблення, розширення знань, передбачених вимогами до підготовки здобувачів з урахуванням їхніх здібностей, а також зважаючи на можливості запровадження сучасних педагогічних технологій. Ефективність технології рівневої диференціації під час іншомовної професійної підготовки, зокрема під час вивчення здобувачами дисципліни «Іноземна мова», вимагає дотримання низки вимог:

- виділення рівнів засвоєння матеріалу та роз'яснення принципів даної системи здобувачам;
- відповідність між рівнями навченості і характером запропонованих вимог до організації діяльності здобувачів, докладання ними зусиль з опанування іншомовного матеріалу;
- послідовність у засвоєнні здобувачами навчального матеріалу при переході від одного рівня до іншого, стимулюючи прагнення до переходу до більш високого рівня;
- об'єктивність в оцінці виконання здобувачами завдань кожного рівня, а також відкритість цієї інформації для всіх членів студентської групи;
- дотримання принципу сумлінності при виборі рівня засвоєння та форми звітності.

Така технологія є ефективною особливо на перших етапах навчання в ЗВО, оскільки здобувачі, які тільки-но вступили до закладу, мають дуже різний рівень володіння іноземною мовою. Ігнорування цього факту нівелює зусилля щодо запровадження елементів іншомовного навчання під час вивчення фахових дисциплін. Переваги технології рівневої диференціації

спостерігаються перш за все в площині діяльності здобувачів: самостійність вибору; можливість переходу на інший рівень у міру зростання знань без шкоди освітньому процесу; підвищення самооцінки за рахунок успіхів при виконанні завдань доступного рівня. Іншим важливим чинником такого підходу є колективізм – співпраця з одногрупниками при виконанні завдань у мікрогрупах. Також В. Колісник відмічає збільшення інтересу до навчання в здобувачів зі слабкою шкільною підготовкою, адже з'являються завдання, які вони дійсно можуть виконати самостійно: «опрацьовуючи навчальний матеріал на легкому рівні, такі здобувачі цілком заслужено накопичують бали для отримання заліку» [295, с.50].

Зважаючи на те, що реалізація будь-якої педагогічної технології є процесом динамічним, тому викладач повинен мати можливість покращувати й змінювати її при необхідності. Реалізація технології рівневої диференціації як засобу іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін передбачає не тільки індивідуальну диференціацію завдань, але й диференціацію умов виконання цих завдань, включаючи різні види допомоги з боку викладача, варіативність можливостей опори на навчальний матеріал, а також різні форми контролю за їх індивідуальним виконанням.

У контексті технологій рівневої диференціації як особистісно-орієнтованих в теорії та практиці викладання варто виділити *технології автономного навчання* (learner autonomy and autonomous/self-directed learning) [437, с.142]. Використання даної технології навчання дозволяє здобувачам взяти на себе управління власною навчальною діяльністю з використання іноземної мови в процесі її вивчення: здобувач має можливість самостійно вирішувати, що і як він хоче вивчати та бере на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання. Таким, чином, в процесі навчання іноземної мови та через даний предмет виникають завдання розвитку особистості здобувача, формування у нього навичок навчальної діяльності з

оволодіння іноземною мовою, здатності самостійно управляти даною діяльністю як в конкретній навчальній ситуації, так і в контексті подальшого безперервного вивчення мови.

Л. Веремюк звертає увагу на актуальність використання дистанційної форми навчання, яка, до речі, є потребою часу і має потенціал у забезпеченні *автономності* іншомовної підготовки здобувачів [87]. Проведений аналіз вітчизняної і зарубіжної теорії і практики дистанційного навчання як форми організації навчального процесу дозволив автору з'ясувати його характерні особливості щодо реалізації навчання іноземних мов: 1) вільний доступ до навчальної інформації, що знаходиться в інформаційно-комп'ютерному навчальному середовищі; 2) гнучкість структури подання знань для забезпечення права вибору здобувачем навчального матеріалу різного рівня складності; 3) асинхронність навчання у зручному місці і в зручному темпі; 4) комунікативність навчання з використанням сервісів мережі Інтернет; 5) інтернаціональність навчання (можливість експорту й імпорту освітніх послуг); 6) нова роль викладача як консультанта і координатора навчального процесу; 7) нова роль студента як «автономного суб'єкта», що сам визначає засоби навчання, час та місце вивчення навчального матеріалу, консультації з викладачем [137]. Отже, актуальним виявляється розроблення й використання технологій дистанційної іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Науковці визначають доцільність використання *технології особистісної індивідуалізації*, яка є найважливішою для мотивації активності здобувача і забезпечує свідоме ставлення до навчання іноземної мови. Така технологія відповідає особистісно-діяльнісному підходу до процесу професійної підготовки майбутнього фахівця в цілому і його іншомовної підготовки зокрема. Зважаючи на те, що особистісні властивості людини (її інтереси, духовні потреби, моральні цінності, особистий досвід, ставлення до навколишнього світу) зумовлені суспільними відносинами не прямо, а через

її внутрішній світ, при вивченні іноземної мови здобувач сприймає запропоновані йому мовні завдання як свої власні і проявляє справжню активність лише в тому випадку, коли запропоновані завдання і засвоюваний матеріал відповідають його потребам та інтересам. Тому заняття з використанням іноземної мови в іншомовній професійній підготовці за розробленою системою потрібно будувати так, щоб у здобувачів була можливість поділитися власним досвідом або переживаннями; необхідно використовувати такі вправи, в яких вони могли б висловити своє особисте ставлення до фактів навколишньої дійсності, виявляючи таким чином свою індивідуальність.

Зміни змісту освіти ведуть і до зміни технологій навчання від предметно – орієнтованих до особистісно орієнтованих технологій, що зумовлюють необхідність постійного узгодження суб'єктивного досвіду здобувача з науковим змістом здобутих знань, активного стимулювання здобувача до самостійної освітньої діяльності, зміст і форми якої мають забезпечувати можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження під час оволодіння знаннями.

Погоджуємося з Д. Демченко, яка вказує на необхідність у побудові професійної іншомовної підготовки фахівця таким чином, щоб провідним способом пізнання стало пізнання на основі власного досвіду, в результаті власного пошуку, експериментування, перевірки власних припущень і гіпотез. Іншомовні професійні знання в здобувача повинні сформуватися як відповіді на власні питання, і тому це завжди будуть знання індивідуальні – «власні знання», – найбільш глибокі, міцні і найважливіші для самої людини. У формуванні іншомовної професійної компетентності в процесі професійної підготовки акцент слід робити не на фактичній стороні й об'єктивному знанні, а на суб'єктивному, особистісному змісті – на людському вимірі будь-якого досліджуваного матеріалу, оскільки саме таке пізнання є завжди і пізнанням себе самого, відкриття світу в собі і через себе. Саме ініціатива,

інтерес, бажання, індивідуальний потенціал кожного здобувача і є «двигуном» його підготовки до виконання професійних функцій, а зміст педагогічного впливу викладача – створити найбільше сприятливі умови для того, щоб допомогти цьому «двигуну» повноцінно працювати [156].

Організація процесу підготовки на основі використання мультимедійних курсів і комп'ютерних технологій також дозволяє покращити здійснення індивідуалізації іншомовної професійної підготовки майбутнього фахівця. Велике значення має і правильний підбір іншомовних професійних текстів для позааудиторного читання з урахуванням інтересів, здібностей та рівня підготовки кожного здобувача.

Як засоби, що використовуються під час іншомовної професійної підготовки, слід відзначити наукові та науково-популярні тексти за фахом, що узгоджуються з лекційними курсами за спеціальністю. Систематичне вивчення іншомовної лексики підпорядковане провідній меті – забезпечити наукову та професійну комунікації. Зміст матеріалів суттєво розширює і поглиблює професійну компетентність майбутніх фахівців, дозволяє їм порівнювати, вивчати іноземний досвід, знайомитися з новими тенденціями і моделями розвитку професійної галузі, сучасними теоріями та явищами тощо.

У даний час автентичні матеріали все частіше застосовуються в процесі розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін. Проведення заняття тільки іноземною мовою з використанням автентичних матеріалів дозволяє створити модель іншомовного середовища, що забезпечує умови для ефективного спілкування іноземною мовою. Вітчизняні та зарубіжні методисти вказують, що різні види автентичних матеріалів, що використовуються в навчальному процесі, підвищують комунікативно-пізнавальну мотивацію, забезпечують розвиток компетенцій щодо культури і особливостей певної країни, тісно пов'язані з емоційним станом здобувачів, дають можливість синхронно використовувати

обидві мови і культуру.

А. Подорожньою запропоновано застосування інформативного читання у процесі навчання іноземної мови майбутніх інженерів-педагогів. Виділено основні підвиди інформативного читання: оцінно-інформативне, присвійно-інформативне, твірно-інформативне; запропоновано етапи роботи над професійно-орієнтованими текстами. Визначено ряд специфічних ознак, які властиві професійно-орієнтованому читанню. Наведено приклади використання інформативного читання у процесі навчання іноземної мови майбутніх інженерів-педагогів на практиці. Як приклад завдання, яке може сприяти комплексному формуванню інтерактивних умінь іншомовного професійно-орієнтованого читання, автором пропонується підготовка реферату за темою [433].

Особистісна індивідуалізація в іншомовній професійній підготовці здобувача забезпечується використання комп'ютерних програм завдяки урізноманітненню пропонованих завдань: ті, у кого більше розвинена слухова пам'ять, мають можливість прослухати те чи інше слово або мовну модель необхідну кількість разів, а здобувачі з переважаючою зоровою пам'яттю більше уваги звертають на графічний образ слова. Використання відеофільмів з відповідними завданнями, розробленими до них, також сприяє реалізації індивідуального підходу до навчання й розвитку мотивованої мовленнєвої діяльності. Використання аудіо- та відеозаписів підвищують зацікавленість здобувачів у вивченні і використанні іноземної мови та наближають їх до практичних умов роботи.

Отже, до особистісно-орієнтованих технологій іншомовної професійної підготовки відносимо такі технології: *рівневої диференціації* (використання різних за рівнем завдань); *автономного навчання* (управління здобувачем власною діяльністю; самостійність здобувача за темпом, об'ємом, рівнем опанування матеріалу); *особистісної індивідуалізації* (використання особистісного досвіду з опорою на інтерес, ставлення здобувача).

2. *Змістово-орієнтовані технології іншомовної професійної підготовки.*

Варто відзначити, що процес іншомовної професійної підготовки має свої особливості. Першим аспектом є лексичний, адже накопичення знань з лексики професійного спрямування, збагачення вокабуляру, а в подальшому його активізація та перехід з пасивного до активного – допоможе майбутнім фахівцям краще оволодіти мовою (забезпечується лінгвістичний складник іншомовної професійної компетентності здобувача). Одним із нових підходів до вивчення іноземної мови фахового спрямування, як вказує Т. Кириченко [270], є CLIL (Content and Language Integrated Learning), аббревіатура, яка розшифровується так – предметно-мовне інтегроване навчання, що означає освітній підхід в рамках інтеграції фахового і мовного навчання; в ньому вивчення іноземної мови поєднується з фаховими темами [582, с. 10]. Термін був вигаданий Девідом Маршем (Університет Ювяскуля, Фінляндія) в 1994 році. По методу CLIL іноземна мова використовується на всіх заняттях, під час вивчення всіх дисциплін, окрім рідної мови, тобто мова стає не об'єктом вивчення, а його засобом. Формальне вивчення мови відбувається на заняттях з іноземної мови. Досвід Фінляндії в галузі освіти виявився успішним і тепер багато країн переймають цей досвід і вивчають методи, які сприяють поліпшенню якості знань. Ідея використання принципу предметно-мовного інтегрованого навчання виникла в результаті підвищення вимог до рівня знання іноземної мови в обмеженому часі, який відводиться на вивчення іноземної мови. Цей підхід надає змогу вивчати два предмети одночасно, при цьому вивчення мови стає більш цілеспрямованим, оскільки мова застосовується для вирішення конкретних комунікативних завдань.

Саме такі процеси як глобалізація та економічний розвиток призводять до активного впровадження даного методу в навчання іноземної мови професійного спрямування у закладах вищої освіти. Науковці [270] визнають складною організацію повного вивчення всіх предметів англійською мовою,

але застосування окремих елементів методики має бути успішним. Проведення комбінованих занять підвищить мотивацію здобувачів до вивчення іноземної мови, допоможе зрозуміти важливість набуття комунікативних, лексичних і граматичних навичок саме при вивченні іноземної мови фахового спрямування. При застосуванні технологій CLIL мова не буде являти собою мету, а буде вважатися засобом вивчення фахового предмету і процес вивчення мови буде більш осмисленим. Як результат – у подальшому здобувачі набудуть комунікативних навичок з фаху. Основними перевагами застосування методу CLIL є: підвищення мотивації здобувачів до вивчення іноземної мови. CLIL передбачає вивчення іноземної мови із застосуванням знайомої тематики і робить можливим використання основних знань зі спеціальності для полегшення розуміння теми, що вивчається; полегшення вивчення термінології, що є можливим завдяки використанню іноземної мови в життєвих ситуаціях та професійній сфері, а тому комунікативний аспект стає більш значимим та ефективним [586].

Викладання фахових дисциплін іноземною мовою вимагає зміни підходу до методики викладання. Організація лекцій та практичних занять англійською та українською мовами сильно відрізняється. Це зумовлено низкою чинників, а саме: здобувачів навчаються на нерідній мові, знаходячись не в іншомовному середовищі; рівень володіння мовою здобувачів першого курсу недостатньо високий і вони не володіють фаховою термінологією з фахових дисциплін; більшість інформативного забезпечення дисципліни (підручники та електронні видання) – на українській мові. Організація викладання фахових дисциплін іноземною мовою передбачає: для проведення лекцій: блочне подання матеріалу, чітке, стисле викладання інформації (без великих складнопідрядних та складносурядних речень), надання термінів на початку лекції з теми; для семінарів: повторення термінів на початку заняття, уникнення виду діяльності питання-одноосібна

відповідь, надання переваги таким видам діяльності як дискусія, круглі столи, перехід від монологічної відповіді до діалогічної; для контролю засвоєння знань: фронтальні опитування, міні тести (як з варіантами відповідей так і відкриті), індивідуальні роботи з публічним захистом [38].

Технології, які передбачають інтеграцію фахового і іншомовного навчання, забезпечують перехід від навчання як функції запам'ятовування до навчання як процесу розумового розвитку, який надає можливість використовувати засвоєнні знання у практичній професійній діяльності, забезпечуючи при цьому професійну значущість отриманих знань і умінь.

Інтегроване навчання (інтеграція фахового та іншомовного навчання) сприяє подоланню штучних меж між окремими системами знань, що засвоюються здобувачами в процесі вивчення різних дисциплін. Здійснення такої інтеграції передбачає цілеспрямоване використання всього арсеналу форм, методів, педагогічних засобів, які допомагають виявити нові можливості їх використання у викладанні академічних дисциплін. Під інтеграцією розуміємо постійний динамічний багатобічний зв'язок у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням та фахових дисциплін, що виступають замовниками спеціальної лексики, необхідної для іншомовного професійного спілкування, якого мають навчити викладачі на заняттях з мови. Така інтеграція забезпечується двома процесами: опанування філологами, викладачами іноземної мови спеціальної професійної лексики та базових понять для навчання здобувачів, та використання фахових знань, набутих здобувачами в процесі навчання майбутньої професії, у вивченні професійно спрямованої іноземної мови. Інтеграція фахового і іншомовного навчання передбачає співпрацю викладачів іноземної мови з викладачами рідної мови та фахових дисциплін для уникнення дублювання навчального матеріалу, корекції навчальних планів, формування толерантності здобувачів щодо різних поглядів на одну проблему, розвитку продуктивного мислення, утримання сталого інтересу до

вивчення іноземної мови.

Ще одним підходом, що застосовується саме при вивченні іноземної мови фахового спрямування є CBI (Content Based Instruction) змістовне навчання мови, яке має на меті зосередження на змісті (контенті) [270]. Основна мета при застосуванні даного підходу – опрацювання змісту дисципліни, приділяючи меншу увагу структурній організації мови. Цей підхід може сприяти більшій впевненості здобувачів у володінні мовою, полегшити сприйняття фахового тексту і буде мати значний ефект при формуванні комунікативних та академічних навичок здобувачів [593, с. 7].

Л. Морська підкреслює: оскільки іноземна мова по-різному знаходить своє застосування у спілкуванні спеціалістів різних професій, можна моделювати процес їхньої реальної комунікації, попередньо відібравши для цього необхідний мовний та мовленнєвий матеріал, звузити весь широкий діапазон мови до конкретних потреб спеціалістів і цим полегшити процес оволодіння мовою для спеціальних цілей [383]. У результаті народився так званий ситуативний підхід до навчання іноземних мов для спеціальних цілей, який домінує в сучасній вітчизняній та зарубіжній методиці [139, с. 82], і який зумовлює використання *технологій контекстного навчання* в іншомовній професійній підготовці майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Комунікативний підхід у іншомовній підготовці спрямований, у першу чергу, на практику спілкування. Найбільш ефективно цей підхід реалізується, якщо викладач використовує нетрадиційні методи комунікативного спілкування, які стимулюють здобувачів висловлювати власні думки іноземною мовою. Іншомовні навички і вміння формуються завдяки здійсненню іншомовної мовленнєвої діяльності під час оволодіння вміннями говоріння, аудіювання, читання та письма. Процес навчання відбувається в умовах рідномовного оточення, тому він не співпадає з процесом комунікації. Навчаючи іноземній мові, викладачі вчать здобувачів

спілкуватись даною мовою. Через це навчання необхідно організувати так, щоб воно було подібним до процесу природної комунікації, в чому важливу роль відіграють рольові ігри, ситуації. Необхідно зазначити, що ситуації нам підказує саме життя. Зрозуміло, що ситуації відповідають віку та інтересам здобувачів, їх рівню розвитку, наявності певних взаємовідносин між співрозмовниками, які створюють ситуацію спілкування. У зв'язку з цим, продуктивними будуть *технології ситуативного спілкування*, за якими вивчення фахової інформації іноземною мовою здобуває практичного значення. Головною вимогою до комплексу вправ є моделювання природних актів комунікації, застосування проблемно-загострених та ситуативно спрямованих вправ, які стимулюють здобувачів до активної мовленнєвої діяльності, до аргументаційного обговорення, до виявлення відношення до співрозмовника та предмету обговорення того, про що йдеться [501, с.125].

Як технології контекстного навчання, спрямовані на поглиблення професійних знань засобами іноземної мови [541], варто визначити такі: вирішення *квазіпрофесійних ситуацій, кейс-стаді, рольові і імітаційні ігри*.

А. Калініченко [262] відзначає, що одним з перших поняття «квазіпрофесійна діяльність» увів у науковий обіг А. Вербицький: у праці «Активне навчання у вищій школі: контекстний підхід» він описує психолого-педагогічні основи й технологію вибору форм і методів активного навчання контекстного типу з орієнтацією на модель фахівця. У такому випадку навчання стає не просто формою отримання знань, а розширюється до особистісної активності, яка забезпечує виховання необхідних предметних та соціальних властивостей фахівця. У контекстному навчанні дослідник виокремив три базові форми діяльності: навчальну діяльність академічного типу; квазіпрофесійну діяльність, що в аудиторних умовах мовою науки моделює умови, зміст та динаміку виробництва, відносини між задіяними в ньому людьми; а також навчально-професійну діяльність [85, с. 44].

Позитивним моментом квазіпрофесійної діяльності в іншомовній професійній підготовці майбутніх викладачів технічних дисциплін є те, що вона як певний перехідний етап між навчальною і трудовою професійною діяльністю, налаштовує здобувачів на цілепокладання, аналіз та оцінку проблемних ситуацій, самооцінку та саморефлексію власної професійної активності, конструювання моделей взаємодії з іншими у фаховому контексті. Залучення здобувачів до умовно створених реальних робочих обставин дозволяє їм «реалізувати власні знання в ситуаціях, спеціально змодельованих для різних етапів навчання, завдяки чому відбувається аналіз значного масиву теоретичного матеріалу майбутніми фахівцями, виділяються важливі елементи й зв'язки, формулюються гіпотези й теоретичні положення з приводу явищ, які вивчаються. Також підвищується мотивація здобувачів, надається можливість застосувати отримані знання для розв'язання практичних завдань» [262, с. 71].

Особливістю технологій контекстного навчання визначаємо активний характер участі здобувачів у опануванні фахового матеріалу іноземною мовою, що передбачає комунікативну взаємодію між учасниками, метою якої є вироблення мовленнєвих моделей професійної взаємодії, побудованих на фаховому контексті.

Технологія вирішення кейсів (від англ. case – ситуація, випадок) передбачає опис конкретної ситуації професійної діяльності, тобто моделювання професійного процесу в реальних умовах відповідно до змісту навчання, що дає можливість уявити себе фахівцем, який зіткнувся з необхідністю прийняття рішення з використанням конкретних предметних знань. Особливістю кейсів є можливість оптимально поєднувати теорію й практику, що є досить важливим при підготовці майбутнього фахівця.

Науковці відзначають низку переваг такої технології: вводить здобувачів в реальні життєві ситуації; стимулює критичне мислення та передбачає пошук вирішення проблеми; розвиває комунікативні вміння

тощо. Ця технологія характеризується колективною пізнавальною діяльністю, що передбачає різноманітні прийоми: «мозковий штурм», обмін думками, обговорення, взаємодію, що зумовлює активну міжособистісну комунікацію. У ході використання технології у здобувачів формуються специфічні навички роботи з інформацією, що є важливою для фахової підготовки: пошук необхідних знань за допомогою самостійної переробки вихідної інформації, її аналізу, синтезу; формулювання проблеми та її окремих складників [500].

До технологій контекстного навчання у ході іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін варто віднести і *ігрові технології*. Технології, в яких закладеним є ігровий характер, розглядаються як перспективні в організації навчальної діяльності здобувачів, як ефективний спосіб її активізації та інтенсифікації, або просто як активний метод навчання. Як і інші технології, ігрові є поліфункціональними і можуть бути використаними для формування низки професійних якостей та психологічних властивостей особистості: професійної спрямованості, розумової самостійності, знань і вмінь у певному виді діяльності, навичок творчого вирішення пізнавальних і професійних завдань. Крім того, «гра є засобом стресового контролю, подолання внутрішніх конфліктів, самовдосконалення особистості студента» [352, с. 166]. Гра як один із особливих видів людської діяльності відбиває дійсність у її найсуттєвіших рисах, моделюючи норми людського життя і діяльності, забезпечує пізнання і засвоєння предметної та соціальної дійсності, а також впливає на інтелектуальний, емоційний та моральний розвиток особистості. А використання навчальної гри у професійній підготовці «допомагає встановити відповідність умов навчання критеріям природного спілкування» [108, с. 137]. І цей аспект ігрової діяльності є особливо цінним у квазіпрофесійних ситуаціях, які наближають здобувачів до організації їхньої реальної взаємодії в майбутньому педагогічному процесі під час виконання

викладацької, виховної, науково-дослідницької і техніко-технологічної функцій у їхньому взаємозв'язку.

Ігрову технологію науковці [190] пропонують розглядати як системний засіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову освітнього процесу та реалізацію його завдань. Цей засіб заснований на особистісно-діяльнісному підході, що забезпечує інтенсифікацію пізнавальної діяльності, генералізацію знань і вмінь з метою їх використання в нестандартних умовах. Зважаючи на психологічні механізми ігрової діяльності, які спираються на фундаментальні потреби особистості у самовираженні, самоствердженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації, сучасні дослідники наголошують на перспективності запровадження гейміфікації в іншомовну професійну підготовку фахівців і її широке використання в закладах вищої освіти [510]. В ігровій діяльності є великий мотиваційний потенціал, необхідний для розвитку іншомовної мовленнєвої діяльності, оскільки відповідно до теорії ігрової діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін, Ф. Сохін та інші) гра є єдиним видом діяльності, мотив якої закладено в ній самій. Акцентуючи увагу на особистісному контексті ігрової технології поряд з контекстним, варто відзначити зв'язок цих технологій з групою особистісно-орієнтованих технологій іншомовної професійної підготовки.

Л. Вур'є звертає увагу на те, що гра сприяє виконанню методичних завдань [101]: створенню психологічної готовності учасників до мовленнєвого спілкування; забезпеченню природної необхідності багаторазового повторення мовного матеріалу; тренуванню здобувачі у виборі потрібного мовного варіанта, що є підготовкою до ситуативної спонтанності взагалі. За визначенням методистів рольова гра визначається як спонтанна поведінка студента, його реакція на поведінку інших людей, які беруть участь у гіпотетичній ситуації (J. Revell, J. Taylor, R. Walford). D. Вугне визначає рольову гру як навчальний прийом, при якому студент повинен вільно імпровізувати у межах заданої ситуації, виконуючи

визначену йому роль [578]. На думку більшості методистів, рольова гра (role play, simulation) забезпечує найоптимальнішу активізацію комунікативної діяльності на занятті, створює умови для виникнення природного спілкування, творчого і логічного мислення, мовленнєвих умінь і навичок [108].

Педагогічна та дидактична цінність гри полягає в тому, що вона дозволяє здобувачам розкрити себе, навчитися займати активну позицію, відчувати себе в ситуаціях, наближених до майбутньої професійної діяльності. Важливе місце в процесі іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін відводимо *імітаційно-моделюючим і організаційно-рольовим* іграм. Основа сюжету таких ігор полягає в тому, що група учасників імітує певну професійну ситуацію, пропонує й обговорює різні варіанти рішень. Театралізовані ігри і ситуації, що створюють професійні колізії, залучають здобувачів до процесу пошуку і переживання прийнятих рішень. Ситуації вибору і гра уяви спонукають їх до експериментів у проектуванні і конструюванні власної особистості, представлення себе у виконуваних професійних функціях.

У процесі іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін доцільно використовувати різні типи ігрового моделювання, що дозволяють інтегрувати не тільки технічний зміст з педагогічним, але й види діяльності під час квазіпрофесійних ситуацій педагогічної діяльності: репрезентативне, що припускає представлення найбільш значущих, сутнісних або характерних явищ, ситуацій професійної діяльності; варіативне, основним завданням якого є підбор варіанта виконання діяльності за вже заданим; проблемне, орієнтоване на вивчення професійної діяльності при рішенні визначеного класу завдань з наступним пошуком свого рішення стосовно конкретної проблемної ситуації; адаптивне, в якому використовується як основа відомий спосіб розв'язання завдання, але згодом такий спосіб адаптується до умов конкретної ситуації

діяльності; евристичне, що припускає пошук самостійного, оригінального, нового рішення професійного завдання; перетворююче (корегувальне), що полягає в зміні даного.

Ігрове моделювання дозволяє позбутися стереотипів, шаблонів мислєдіяльності, що особливо важливо в розвитку готовності до здійснення нововведень у майбутній професійній діяльності, до прояву творчості.

Щодо структури навчального процесу з використанням іншомовної діяльності в іграх Д. Демченко визначає такі етапи: створення проблемної ситуації – введення моделюючої (ігрової) ситуації; хід гри: «проживання» проблемної ситуації в її ігровому втіленні, розгортання ігрової дії; підведення підсумків гри, самооцінка дій учасників; рефлексія процесу і результатів ігрових дій і переживань учасників, аналіз педагогічної ситуації, її співвідношення з реальністю [156].

Найпоширенішим і найпопулярнішим видом ігрової діяльності в навчанні іноземних мов є *рольові* ігри, як «діяльність, яка дає можливість виявити свої особистісні здібності, використовуючи засвоєний мовний матеріал в конкретній ситуації. При цьому в навчання вносяться елементи природності та непередбачуваності, які супроводжують реальні ситуації спілкування» [17, с.16]. Рольова гра в значній мірі забезпечує вибір мовних засобів, сприяє розвитку мовленнєвих навичок і вмінь, дозволяє моделювати спілкування студентів у різних мовленнєвих ситуаціях, включаючи й ситуації професійної діяльності. Ефективність рольової гри як засобу викладання, на думку науковців [190], залежить від дотримання низки правил під час іншомовної професійної підготовки здобувачів: наявності уявної ситуації, усвідомлення здобувачами ігрового результату, наявності дружньої конкуренції, зацікавленості та залучення всіх учасників групи; фокусації на використанні мови, а не на граматичних та лексичних аспектах; використання, повторення та закріплення вивченого матеріалу. Рольова гра стимулює мислення здобувачів, підвищує їхню мотивацію до вивчення мови

і культури; є ефективним засобом навчання і використання іноземної мови, що охоплює різні види іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Зважаючи на визнані науковцями-лінгвістами переваги рольової гри у навчанні іноземної мови, варто звернути увагу на її переваги в іншомовній професійній підготовці майбутнього викладача технічних дисциплін: моделюються конкретні умови майбутньої професійної комунікації (реальні ситуації взаємодії і виконання професійних функцій); відбувається вживання в ролі відповідно до професійних функцій з виробленням досвіду поведінки в ситуаціях взаємодії; вирішуються певні екстралінгвальні завдання спілкування, виходячи з його мети, ситуації, обставин комунікації, власних намірів та намірів інших комунікантів, взаємовідносин між ними та ролей, які виконують інші учасники спілкування. Ролі, ситуації спілкування визначає викладач, а сама рольова поведінка і відповідне до неї іншомовне спілкування реалізується учасниками гри самостійно в роботі у парах або групах [190].

Імітаційні ігри, що все частіше приходять на зміну рольовим, діловим іграм, допомагають вирішенню проблеми використання комунікативного підходу до іншомовної професійної підготовки здобувачів і суттєво прискорюють процес навчання не тільки іноземної мови, а, що є особливо цінним, фахових дисциплін.

Отже, до змістово-орієнтованих технологій іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін відносимо: технології *інтегрованого навчання* (інтеграція фахової і іншомовної підготовки); *контекстного навчання* (іншомовне навчання, орієнтоване на фаховий контекст професійної діяльності). У таких технологіях (вирішення квазіпрофесійних ситуацій, кейс-стаді, рольові і імітаційні ігри) важливим виступає професійно орієнтований зміст реальних ситуацій професійної діяльності, робота з яким допомагає виробленню моделей іншомовної поведінки під час виконання професійних функцій. Активний характер таких

технологій пов'язує їх з наступною умовно виділеною групою процесуально-орієнтованих технологій.

3. *Процесуально-орієнтовані технології іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.*

Технології, покликані підвищити ефективність самого процесу підготовки в сучасних дослідженнях часто визначаються як інноваційні – такі, що відповідають сучасним потребам і можливостям, на противагу так би мовити традиційним. Підтримуємо думку А. Габовди про перспективність визначеного науковцем інноваційного навчання професійного іншомовного спілкування, ураховуючи, що основна мета інноваційної освіти – навчити людину поповнювати свої знання в будь-якій ситуації. В основі інноваційної освіти лежить спільна діяльність здобувача і викладача у формі діалогу, міжособистісних взаємодій та інтенсивного занурення в предмет. Інноваційне навчання іноземної мови передбачає відмову від переказу навчальних текстів та інших репродуктивних методів навчання мови й перехід до рівноправного діалогічного спілкування, моделювання реальних життєвих ситуацій, впровадження інтерактивних видів роботи: методу проєктів, мозкової атаки, кейс-методу, рольових ігор тощо [103, с. 55]. На відміну від змістово-орієнтованих технологій акцент робиться саме на організацію активної діяльності учасників, їхньої взаємодії відповідно до комунікативного підходу, що є провідним у навчанні іноземним мовам взагалі.

У педагогічній теорії технологія *навчання у співпраці, співробітництві, спільного навчання* (cooperative learning) передбачає використання прийомів, зумовлених спільною логікою пізнавальної та організаційної діяльності, яка дає можливість виконувати певне завдання із залученням самостійних дій кожного учасника групової роботи, презентацією і обговоренням отриманих результатів. Варто відзначити, що організації спільної діяльності здобувачів, їхньої взаємодії у професійній підготовці належить важливе місце. У її

структурі центральну роль відіграє свідомо орієнтація не на конфронтацію змісту і цілей діяльності викладача і здобувачів, не на поляризацію цілей, а на їхнє максимальне об'єднання, створення єдності змістів і цілей, що визначає співробітництво, спільну діяльність. Ураховуючи специфіку іноземної мови, навчання у співробітництві може «забезпечити необхідні умови для активізації пізнавальної та мовної діяльності кожного здобувача групи, надаючи кожному з них можливість усвідомити, осмислити новий мовний матеріал, одержати достатню усну практику для формування необхідних навичок та вмінь» [437, с. 141]. Технології співробітництва реалізують рівність в суб'єкт-суб'єктних відносинах, коли «студент і викладач разом обирають цілі, зміст, дають оцінки, перебуваючи в стані співтворчості» [351, с. 71]. Проте така співтворчість може об'єднувати не лише викладача і здобувача, а й здобувачів між собою на основі спільних інтересів, прагнень. У цьому випадку йдеться про взаємопідтримку і взаємодопомогу у вивченні і використанні іноземною мови під час іншомовної професійної підготовки. Самі здобувачі можуть визначати ту тематику організації комунікативної взаємодії, яка, на їхню думку, є актуальною і потрібною, обирати прийнятні форми організації комунікативної взаємодії.

Основна ідея технології навчання у співробітництві – створювати умови для активної спільної навчальної діяльності здобувачів у різних навчальних ситуаціях. Практика показує, що разом навчатися не тільки легше та цікавіше, але й значно ефективніше. Варіанти іншомовного навчання здобувачів у співробітництві можуть бути різними (наприклад, навчання в команді «student-team learning», або «пилка» (jigsaw) з дотриманням, як указують науковці [437], основних принципів даної технології: а) кожна група, що сформована викладачем, повинна складатися з різних за рівнем володіння мовою здобувачів (сильних, середніх і слабких); б) групі видається одне завдання, але передбачається розподіл ролей між

членами групи; в) оцінюється робота всієї групи; г) викладач сам обирає здобувача групи, який звітує про виконання завдання.

Варіанти організації взаємодії, що розгортається навколо змісту матеріалу, можуть бути різними: викладач починає дію – здобувачі продовжують її і закінчують; викладач пропонує тему навчального завдання – здобувачі дають варіанти його вирішення тощо. Цикли взаємодії є різноманітними за своїми видами, що відповідає функціональній структурі діяльності (мотиви, цілі, орієнтування, контроль, виконання, оцінка). Як показує практика, в результаті систематичної та цілеспрямованої роботи в співробітництві з опанування й використання іноземної мови під час іншомовної професійної підготовки здобувачів удається не тільки значно збільшити час усної та мовної практики кожного здобувача, але й сформувати навички з критичного усвідомлення отриманої інформації, аргументувати та робити висновки, вирішувати проблеми, що виникають. А це є дуже важливим для викладацької діяльності майбутнього викладача технічних дисциплін, який має бути здатним доносити думки, інформацію до інших.

Упровадження в практику комунікативного підходу на діяльнісний основі до навчання і використання іноземних мов у професійній підготовці фахівців, як зазначають дослідники [191], зумовило появу видів діяльності, що не були характерними для попередніх історичних етапів розвитку іншомовної освіти. Так, до технологій навчання у співпраці варто віднести *проектні технології*, які широко застосовується під час іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Проектувальна діяльність передбачає: вибіркове пізнавання, осмислення й усвідомлення проблемної ситуації, яка є передумовою створення проекту; виділення головної проблеми й відокремлення від другорядної; постановку мети проектування; вибір стратегії розв'язання проблеми; розробку ідеальної моделі реалізації обраної стратегії; логічне обґрунтування прийнятої моделі проекту; реалізацію

створеного проєкту на практиці [191, с. 47].

Спільна робота групи здобувачів на проєктом передбачає активну комунікативну взаємодію, спрямовану на вироблення ідей, пропозицій, варіантів рішення тощо. Основний принцип технології проєктів – перенесення акценту з різного виду вправ на активну розумову діяльність здобувачів, що потребує володіння мовними засобами. Для вирішення проблем, що лежать в основі навчальної діяльності, здобувачам потрібні знання з багатьох галузей наук. Застосування даних технологій дозволяє перетворити практичні заняття в дискусійний дослідницький клуб, в якому вирішуються дійсно цікаві, практично значущі та доступні здобувачам проблеми. Саме проєктні технології дозволяють інтегрувати іншомовні можливості здобувачів у рішення актуальних технічних проблем, обговорення яких передбачатиме формування важливих умінь і якостей для педагогічної діяльності: тактовне висловлення власного ставлення до думок інших, доведення усвідомленої інформації, участь у проведенні дискусії тощо.

Сучасний процес навчання неможливо уявити без використання мультимедійних засобів та технологій навчання як спектру інформаційних технологій, що використовують різноманітні програмні і технічні засоби з метою найбільш ефективного впливу на користувача. Інтернет-технології надають можливість використання мережевих засобів зв'язку для забезпечення здобувачів освіти навчально-методичними матеріалами та їх інтерактивної взаємодії з викладачем, іншими здобувачами або з електронним засобом навчання в мережі Інтернет. Науковці звертають увагу на підвищення ефективності навчання іноземних мов з використанням *інтернет-технологій*, які забезпечують: доступ до найновітніших автентичних матеріалів, соціокультурної інформації; безпосереднє спілкування з носіями мови, що вивчається; участь у спільних міжнародних проєктах, конференціях тощо. Проте використання інтернет-технологій

дозволяє не тільки вивчати іноземну мову, а й використовувати її для досягнення інших цілей: професійного навчання завдяки можливостям ознайомлення з фаховою інформацією, здобутками в галузі професійної діяльності; ознайомлення й відпрацювання умінь здійснення професійних функцій тощо.

Зважаючи на такі переваги і можливості, які забезпечує використання мережі інтернет, науковці вдаються до розроблення спеціальних програм навчального, професійного характеру з різними дидактичними цілями: інформування, закріплення матеріалу, відпрацювання умінь і навичок, контролю. Так, І. Блощинський під час самостійної професійної іншомовної підготовки курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького, які навчаються за спеціальністю «Охорона та захист державного кордону» за першим (бакалаврським) рівнем підготовки вищої освіти, пропонує використовувати спеціалізований програмний додаток Anki до складання державних екзаменів. Особливу увагу автором приділено розробці навчального матеріалу (словникових колод і карток) для підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників за такими розділами програми Anki як: вивчення іменників, прикметників, займенників, дієслів, словосполучень, виразів для проведення інтерв'ювання іноземних громадян тощо [50].

Посилення технізації та технологізації дидактичного процесу, поширення інформаційних засобів навчання веде до того, що викладачі всіх дисциплін, а не тільки інженерно-технічних, повинні професійно володіти відповідними техніко-технологічними вміннями. За прогнозами експертів, саме техніко-технологічна спрямованість професійної діяльності викладача з часом буде домінувати. У сучасних умовах викладачі вимушені працювати в режимі дистанційного навчання, освоювати технологію використання комп'ютерних, мультимедійних засобів, проведення відеолекцій, відеотренінгів, телеконференцій та інших інноваційних форм навчання [310,

с. 30].

Програмне забезпечення Moodle, рекомендоване для роботи зі здобувачами в умовах дистанційного навчання, охоплює всі функції організації навчально-пізнавальної діяльності: подання інформації, виконання завдань із її закріплення і перевірки, оцінки досягнень здобувачів. В умовах глобальної комп'ютеризації навчального процесу *технології Інтернет-освіти* дозволяють одержати будь-яку необхідну інформацію, провести пошук статті, реферату з різних журналів іноземною мовою. Ця інформація, звичайно, аутентична, працюючи з нею, можна отримати необхідні дані.

Значну роль у покращенні іншомовної підготовки здобувачів відіграють позааудиторні види роботи. Технологіями її організації можуть бути всі зазначені групи, а формами – конференції, засідання дискусійних клубів, самодіяльність, зустрічі з носіями мови тощо. Провідна мета використання технологій для організації позааудиторної діяльності здобувачів – підвищення інтересу, мотивації до іншомовної підготовки, усвідомлення потреби в формуванні іншомовної професійної компетентності.

3.3 Організаційно-педагогічні умови впровадження системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін

Будь-яка система функціонує завдяки поєднанню компонентів, які створюють і забезпечують її цілісність, а також організаційно-педагогічним умовам. Для упровадження системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін було визначено умови: забезпечення мотиваційної спрямованості, активності і самостійності здобувачів освіти; оптимальна інтеграція всіх елементів змісту професійної підготовки фахівців; інтенсифікація процесу іншомовної професійної

підготовки здобувачів. Розкриємо їхній зміст і шляхи створення.

1. *Забезпечення мотиваційної спрямованості, активності і самостійності здобувачів освіти.*

Важко переоцінити значення формування і підтримки мотиваційної спрямованості здобувачів освіти на опанування й використання іноземної мови під час професійної підготовки і налаштованість на подальше вдосконалення іншомовної професійної компетентності в професійній діяльності.

«Мотиви педагогічної діяльності становлять загальну професійну спрямованість особистості майбутнього педагога і складаються з інтересів, схильностей, бажання і здібностей займатися педагогічною діяльністю, передавати свої знання і життєвий досвід підростаючому поколінню, надавати соціально-психологічну допомогу в розвитку особистості студента» [469, с. 101].

Мотиви і мотивація пов'язані з такими психологічними явищами як прагнення, бажання, задум, страх і іншими, які відображаються в людині у вигляді готовності до діяльності, що веде до певної мети [455, с. 71]. Діяльність людини спрямовується сукупністю мотивів, які у взаємодії забезпечують мотивацією. Мотивація – це спонукання до дії сукупністю різних мотивів, створення конкретного стану особистості, який визначає, наскільки активно і з якою спрямованістю людина діє в певній ситуації [455, с. 71].

Забезпечення мотивації науковці пов'язують з потребою, інтересом, що може забезпечуватися змістом матеріалу, який використовується, а також процесом організації засвоєння цього змісту.

Одним зі складових переживання людиною своїх актуальних потреб С. Гончаренко називає *бажання*, що «характеризується усвідомленим уявленням про прагнення щось здійснити» [119, с. 35]. Воно є складником мотиваційної сфери й емоційно-вольового процесу, який може виступати

стимулом до дії. Наявність незмінного бажання сприяє навчанню й викликає зацікавлення в систематичній праці над собою. Бажання до вивчення іноземної мови проявляється в постійному прагненні вдосконалювати отримані знання. Цього можна досягти через міжособистісне спілкування з носіями мови, відвідування англомовних розмовних клубів, читання літератури й перегляд фільмів мовою оригіналу, переклад популярних іноземних пісень тощо. Тобто науковці для пробудження і підтримки бажання вивчати іноземну мову, її використовувати великого значення надають неформальній і інформальній освіті, коли мета є присутньою опосередковано, а не безпосередньо, як це має місце у формальній освіті (наприклад, досягти певного рівня знань з граматики іноземної мови або комунікативних умінь).

Слід зауважити, що поняття бажання тісно пов'язане з поняттям *інтересу*. Після появи бажання щось зробити й прагнення цього досягти, суб'єкт активізує свої дії. У процесі правильно організованої мовленнєвої діяльності та психологічної комфортності середовища в особи неодмінно з'являється інтерес до вивчення іноземної мови. У разі її успішності поглиблюється бажання, що, своєю чергою, підвищує й інтерес. Дослідники механізмів активізації інтересу в навчальному процесі звертають увагу на те, що його джерелом може виступати особистісно значуща мета, цікавий зміст, або, найчастіше, цікаво побудована діяльність – у нашому випадку організація іншомовної діяльності здобувачів освіти.

Отже, інтерес і бажання – поняття взаємопов'язані. Природно, що цікавий мовний матеріал хочеться вивчати, й навпаки – інтерес з'являється при наявності бажання. Так, бажання отримати у чомусь пріоритет, підвищити свій імідж завдяки вільному володінню іноземною мовою можуть стати стимулом для пробудження інтересу до активної діяльності з опанування мови. В навчанні іноземної мови цікавими можуть виявитися як різноманітні види роботи (діалоги, інсценування, ознайомлення з цікавими

фактами про вчених і за темою вивчення, ігрові ситуації, онлайн-екскурсії), так і форми проведення заняття (заняття-ігри, конкурси, вікторини, день відкритих дверей на факультеті тощо). Отже, необхідним є використання правильно визначеної мети (формування їхньої іншомовної професійної компетентності), яка має стати для здобувачів особистісно значущою (шляхом переконання й нагальній потребі і необхідності володіння цією здатністю); створення цікавого професійно орієнтованого змісту іншомовної професійної підготовки, який має сприйматися як доступний, зрозумілий, особистісно значущий; організацію систематичної, послідовної діяльності, яка б залучала до активної участі здобувачів і стимулювала до самостійної діяльності з поглиблення, розширення меж володіння іншомовною професійною компетентністю.

Поняття мотивації і мотиваційної спрямованості під час організації іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін передбачає орієнтацію на використання мотивів, які можуть мати різний характер. Так, Н. Арістова розкриває поняття мотивації, характеризуючи його як системне утворення зовнішніх і внутрішніх мотивів, ієрархія і взаємодія яких складається під дією певних факторів [9]. У зв'язку з цим, за умови впливу негативних факторів, мотивація може здобувати негативний характер і виявлятися як небажання, несприймання стимулів до діяльності тощо. Ось чому важливим є виявлення й перетворення у разі потреби мотивації здобувачів на позитивну щодо певної мети – формування іншомовної професійної компетентності. Зовнішня мотивація у вигляді стимулювання, заохочення з боку викладачів має перетворюватися на внутрішню завдяки усвідомленню самою особистістю власної потреби, необхідності і, що дуже важливо, можливостей отримання позитивного результату у разі докладання власних зусиль.

Н. Гуртовенко слушно зауважує, що «позитивна мотивація до навчальної діяльності студентів залежить від реалізації певних умов, а саме,

професійної спрямованості навчальної діяльності, застосування різноманітних активних форм і методів навчання, компетентності викладача» [152, с. 58]. Автор виділяє ті фактори, що є значущими для забезпечення мотиваційної спрямованості здобувачів під час іншомовної професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Варто звернути увагу на те, що важливою умовою формування іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача закладу освіти є присутність двох провідних типів взаємозалежних мотивацій (навчальної і професійної), при цьому переважати мають професійні мотиви, які відповідають кінцевій меті. Навчальні мотиви закладені в самому процесі навчання, вони є обов'язковими й необхідними для успішного здійснення освітнього процесу. На сучасному етапі перебудови системи освіти в цілому, освітнього процесу науковці висувають все більше вимог саме до мотивації, необхідності її формування й підтримки у здобувачів освіти. З мотивацією пов'язується забезпечення ефективності процесу підготовки фахівця й розвиток його особистості. Саме мотивація лежить в основі активності здобувачів, яка є необхідною в організації іншомовної професійної підготовки. Здобувач має бути активним у залученні до пропонованої діяльності в закладі освіти, виявляти самостійну активність у пошуку можливостей для розширення засобів у здобуванні іншомовної освіти (неформальної, інформальної). Специфіка процесу формування іншомовної професійної компетентності передбачає обов'язкову особистісну участь у оволодіння іншомовним кодом, який не може бути засвоєним виключно на теоретичному рівні.

Отже, для впровадження розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін у закладі вищої освіти окрему увагу варто приділяти забезпеченню мотивації здобувачів до навчання іноземної мови й її використання як в навчальному процесі, так і в професійній діяльності. Логічним у цьому випадку є застосування іноземної

мови під час навчання професійно орієнтованих дисциплін з використанням завдань, що відображають реальні ситуації професійної діяльності фахівця, тобто «моделювати ... ситуації професійного спілкування, які сприяли б вирішенню студентами завдань мовного та професійного характеру» [61, с. 34].

Науковцями доведено, що одним із шляхів підвищення мотивації до опанування іноземною мовою в немовному закладі вищої освіти є професійна спрямованість процесу. Так, на думку Г. Савченко [471], урахування професійних умінь, необхідних для здійснення професійної діяльності, і організація навчання таким чином, щоб здобувач оволодів іноземною мовою у процесі здійснення діяльності, наближеної до майбутньої професійної, є найперспективнішим напрямом підготовки фахівців у немовному закладі вищої освіти. Використання потенціалу організації професійної підготовки як квазіпрофесійної діяльності здобувача забезпечує усвідомлення місця і ролі іншомовної компетентності у виконуваних функціях викладача технічних дисциплін, а отже мотивує до підвищення рівня цієї здатності.

Зважаючи на те, що однією з провідних особливостей організації процесу професійної підготовки є його професійно орієнтований характер, що відбивається у змісті та меті навчання, яка полягає в тому, щоб сформувати практичне володіння іноземною мовою як «вторинним засобом письмового та усного спілкування у сфері професійної діяльності» [515, с. 79-80], науковці спрямовують увагу на пошуки підвищення ефективності організації професійно орієнтованого навчання.

Основою мотивації під час опанування і використання іноземної мови в процесі професійної підготовки виступає професійна потреба здобувача, що готується стати висококваліфікованим фахівцем зі знанням іноземної мови. Така потреба ґрунтується на чіткому усвідомленні самою особистістю того факту, що без знання іноземної мови і здатності до її використання в

повсякденному і тим більше професійному житті важко уявити собі перспективу подальшого власного розвитку, повноцінне існування в світі через обмеження доступу до інформації з різних джерел, спілкування з носіями іншої (нерідної) мови тощо. При цьому іншомовна професійна компетентність сприяє формуванню й інших необхідних компетентностей фахівця. Так, викладач закладу вищої освіти повинен бути медіаграмотним та ІКТ-компетентним, готовим і здатним до самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації поряд із високим рівнем розвитку методичної компетентності. А таким здатностям сприяє сформована іншомовна компетентність, адже вона забезпечує можливість вільного доступу до іншомовних джерел і професійно важливої інформації.

Отже, однією з основних умов формування іншомовної професійної компетентності здобувачів є забезпечення позитивної мотивації оволодіння ними вміннями іншомовного спілкування (професійно-пізнавальний інтерес, позитивне ставлення до навчання, потреба в професійному самовдосконаленні) на основі формування усвідомлення значущості вивчення іноземної мови для майбутньої професії та розуміння рівня відповідальності. З метою формування у здобувачів мотивації Н. Мельник указує на необхідність відбору цікавого матеріалу, який використовується на занятті (наприклад, цікавий текст за професійним спрямуванням, перегляд відеоуривків з документальних та художніх фільмів мовою оригіналу тощо). На окрему увагу заслуговують методи організації взаємодії майбутніх фахівців на занятті, а саме використання колективних та групових форм роботи (ігри-конкурси, рольові та ділові ігри, розігрування діалогів тощо) [366].

Основними вимогами до формування культури професійного спілкування в студентів інженерно-педагогічних спеціальностей транспортної галузі, що зумовлюють і мотивацію до діяльності, В. Кочина [305, с. 113] вважає такі:

- захищеність і емоційний комфорт здобувачів у процесі навчання;
- визнання прав здобувача й повага до нього в поєднанні з розумною вимогливістю;
- збудження інтересу до професійних знань, розширення загального кругозору й розвитку творчих здібностей, використання знань, навичок і вмінь у професійній діяльності;
- урахування самотності кожного здобувача, його соціальних, психічних, психофізіологічних особливостей, життєвих настанов, ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, опора на його позитивні якості;
- урахування та діагностика змін у розвитку кожного здобувача як особистості;
- формування персональної відповідальності здобувача за власні успіхи.

Як засвідчив проведений Т. Бочарниковою [63] аналіз досліджень, мотивація як складне структурне утворення має декілька значень:

- є продуктом і фактором розвитку особистості;
- є джерелом процесів мислення та інтелектуальної активності;
- позитивно впливає на якість знань, їх глибину і дієвість, широту систематизацію;
- є внутрішньою умовою розвитку і прагненням до самоосвіти;
- слугує показником розвитку багатьох важливих якостей особистості – цілеспрямованості, свідомості, працелюбності, широти і стійкості пізнавальних інтересів.

Отже, забезпеченню мотиваційної спрямованості, активності і самостійності здобувача під час іншомовної професійної підготовки його як майбутнього викладача технічних дисциплін сприяє:

- постійний акцент на професійну значущість іноземної мови у фаховій підготовці;

- визначення для кожного здобувача системи перспектив у професійній галузі за умови опанування і активного використання іноземної мови;
- наповнення змісту підготовки цікавим професійно важливим матеріалом іноземною мовою;
- стимулювання активності здобувачів під час організації іншомовної діяльності шляхом використання активних форм і методів;
- стимулювання самостійності здобувачів у використанні можливостей неформальної і інформальної освіти (інформування, наведення прикладів самореалізації практикуючих фахівців завдяки володінню іншомовною професійною компетентністю тощо);
- формування відповідальності за власні здобутки шляхом забезпечення зворотного зв'язку (завдяки моніторингу змін у сформованості іншомовної професійної компетентності здобувачів).

Важливим моментом є виявлення потреб і мотивації здобувачів під час упровадження розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін. Необхідним є проведення постійного моніторингу з виявлення мотиваційної спрямованості здобувачів на формування іншомовної професійної компетентності і до процесу іншомовної професійної підготовки, зважаючи на важливість внутрішньої мотивації здобувачів.

Стосовно різниці у забезпеченні умови під час реалізації системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін відповідно освітніх рівнів варто звернути увагу на акцент на забезпечення мотивації під час бакалаврської підготовки з використанням групових форм роботи, провідним суб'єктом використання яких виступає викладач. На магістерському рівні важливими є формування активності і самостійності здобувачів і переважання індивідуальної форми роботи поряд з груповими, в яким суб'єктами мають виступати самі здобувачі.

2. Оптимальна інтеграція всіх елементів змісту професійної підготовки фахівців.

Вирішення проблеми реалізації інтегративних зв'язків між змістом навчання іноземної мови і змістом спеціальних дисциплін О. Можаровська пов'язує з дотриманням сукупності таких педагогічних умов: створення мовного середовища під час навчання професійно орієнтованої іноземної мови; моделювання професійних ситуацій іншомовного спілкування в процесі формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців технічного профілю; використання інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення мотивації до професійно орієнтованого іншомовного спілкування в коледжах технічного профілю [378, с. 3].

Як бачимо, таку умову науковці також пов'язують з мотивацією здобувачів. У випадку упровадження цілісної системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін така умова є визначальною для системи в цілому. Системне представлення змісту є з'єднуючою ланкою елементів системи.

О. Тарнопольський зазначав, що оволодіння іноземною мовою має відповідати фаховій необхідності і визначає необхідність слідування чіткій послідовності у відборі змісту навчання, в тому числі в межах тематичного навчання через зміст фахових дисциплін. Відбір повинен проводитися у напрямку знизу догори: від компонентів, що складають комунікативний аспект, через компоненти, що входять до лінгвістичного аспекту, та завершуватися компонентами процесуального і психофізіологічного аспектів. Саме такий підхід відповідає загально методичному принципу комунікативності, оскільки відбір цілком і повністю відштовхується від комунікації і проводиться виходячи з її потреб [511].

Проведений аналіз чинної іншомовної підготовки майбутніх здобувачів у закладі вищої освіти засвідчив, що провідним і єдиним засобом її

забезпечення є викладання дисципліни «Іноземна мова». Проте єдина дисципліна, навіть у великому обсягу годин аудиторної роботи, яких у реальності немає, не може забезпечити сформованість на достатньому іншомовної професійної компетентності фахівця. Крім того, її зміст не може забезпечити реальну професійну орієнтованість. Виникає нагальна потреба інтеграції змісту дисципліни з вивчення іноземної мови з фаховими дисциплінами шляхом поєднання зусиль викладачів іноземної мови і викладачів фахових (технічних і педагогічних) дисциплін. Така співпраця має забезпечити результативність підготовки не тільки для здобувачів у плані посилення іншомовної підготовки, але й формування додаткових компетентностей для викладачів закладу вищої освіти. Така співпраця в межах розроблення, узгодження, координація змісту дисциплін повинна мати певні переваги для обох сторін: збагачення викладачів іноземної мови знаннями з фаху, який опановують здобувачі, , щоб почуватися впевнено зокрема в процесі взаємодії зі здобувачами і колегами, з одного боку; опанування іноземною мовою професійно орієнтованого характеру викладачами фахових (технічних і педагогічних) дисциплін, у чому вони на сьогодні є зацікавленими з різних причин, провідною з яких виступає можливість самореалізації в галузі не тільки в межах країни, але й за кордоном, з іншого боку.

Оптимальна інтеграція освітніх компонентів передбачає постійний перегляд з позиції узгодження змісту, заповнення прогалин, удосконалення відповідно до потреб здобувачів, які можуть з'являтися, і можливостей.

Підтвердженням такого положення є й думка Я. Булахової, яка вважає, що зміст іншомовної підготовки майбутніх інженерів-програмістів сприятиме отриманню інтеграційних знань та умінь, спрямованих на оволодіння новою інформацією за фахом, при цьому умовою є раціональний і науково обґрунтований відбір навчальної інформації, її структуризація, розробка, впровадження і коректування навчальних курсів [69].

Крім інтеграції змісту на рівні дисциплін, передбачених освітньою програмою підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, важливою є роль інтеграції різних напрямів підготовки. Так, навчально-пізнавальна діяльність як провідний напрям у закладі вищої освіти, спрямований на забезпечення засвоєння здобувачами інформацією, створення теоретичного підґрунтя з фаху для реалізації суспільних і професійних функцій має інтегруватися з виховною діяльністю. У межах досягнення мети з формування іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін виховання, яке передбачається і реалізується у закладі вищої освіти, сприяє забезпеченню формування й розвитку необхідних особистісних характеристик: морально-вольових якостей, необхідних для іншомовної підготовки. Потенціалом виступають також передбачені форми виховної роботи в закладі вищої освіти: діяльність студентського самоврядування, волонтерська робота тощо.

Інтегрування змісту навчальної діяльності з практичною підготовкою створює підстави для апробування власних сил і здатностей у формуванні і демонстрації сформованості іншомовної професійної компетентності. Без практичного втілення в реальній дійсності компонентів іншомовної професійної компетентності, особливо професійно-комунікативної, може згасати інтерес до її формування, незрозумілими будуть аспекти, яким треба приділити більшу увагу тощо. Тому важливим є оптимальна інтеграція, яка передбачає наявність засвоєного теоретичного підґрунтя, яке буде використовуватися й удосконалюватися під час практики, а не навпаки.

Необхідність інтеграції з науково-дослідницькою здобувачів зумовлена потребою у забезпеченні такого складника іншомовної професійної компетентності як прагматична компетентність. Як завдання до організації науково-дослідницької діяльності здобувачів мають бути включені ті, що передбачають роботу з іншомовними джерелами, використання іноземної мови для створення власних публікацій з наукової проблематики, презентації

наукових здобутків. Іншомовна професійна компетентність у науково-дослідницькій діяльності виступає одночасно як засіб її здійснення (допомагає у науковому пошуку, дозволяє долучитися до наукових здобутків не лише вітчизняних, але й зарубіжних дослідників певної теми), а також як мета (така робота сприяє розвитку іншомовної компетентності завдяки розширенню наукового вокабуляру, професійного тезаурусу, удосконаленню можливостей доведення власної думки з використанням іноземної мови тощо).

Оптимальна інтеграція зі змістом самостійної роботи здобувачів передбачає систематичне наповнення змісту фахових дисциплін (технічних і педагогічних), іноземної мови, практики, науково-дослідницької роботи завданнями з використанням іноземної мови, які здобувачі мають виконувати самостійно. Це зумовлено і використанням запропонованих технологій, зокрема особистісно-орієнтованих, які враховують інтереси і можливості кожного окремо взятого здобувача, що особливо важливим є на перших етапах професійної підготовки.

Ураховуючи, що вміст самостійної роботи здобувачів зростає з роками навчання, іншомовний компонент має інтегруватися в самостійну науково-пошукову, науково-дослідницьку діяльність і бути спрямованим на формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності за рахунок участі здобувача і інформальній освіті, яка опановується ним самостійно, у неформальній освіті, до якої сформована стійка позитивна мотивація, а також іншомовна прагматична компетентність, як готовність до самовдосконалення й після завершення професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Отже, оптимальна інтеграція змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін має бути забезпеченою на рівні поєднання можливостей змісту формальної (в закладі освіти за ОПП), неформальної (додаткові позазакладові можливості курсів,

онлайн-тренінгів, воркшопів, конференцій тощо, форми яких збільшуються завдяки ІКТ), а також інформальної (самостійної діяльності), підґрунтями для якої має бути сформована мотиваційна спрямованість, активність і самостійність здобувачів.

2. Інтенсифікація процесу іншомовної професійної підготовки здобувачів.

Визначена організаційно-педагогічна умова відноситься до процесу організації діяльності відповідно до розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін. Адже зрозуміло, що жодна мотивація, або продуманий і оптимізований зміст без належної організації діяльності не матимуть результативності. Але така умова передбачає не тільки організацію діяльності, а й її інтенсифікацію шляхом використання сукупності заходів, спрямованих на посилення, збільшення напруженості, продуктивності, дієвості [565].

Науковці звертають увагу на важливість таких дій у навчальній діяльності здобувачів. Відповідно до діяльнісного підходу до іншомовної підготовки необхідно стимулювати розумово-мовленнєву активність здобувачів, залучати їх до безпосередньої участі в мовленнєвій діяльності та максимально збільшувати їхню активну участь як у самостійній роботі, так і колективних формах навчальної взаємодії. Це відповідає процесу засвоєння людиною іноземної мови, який, на відміну від багатьох процесів засвоєння іншої інформації, може мати автоматизований характер заучування мовленнєвих кліше без обов'язковості попереднього розкладання на частини і пояснення. А також обов'язковою умовою для засвоєння і створення мовного запасу є багаторазове використання іншомовного матеріалу.

Інтенсифікацію пов'язуємо з можливістю налагодження систематичної іншомовної професійної підготовки, яка триватиме весь період навчання, що забезпечується змістом розробленої системи іншомовної професійної підготовки, починаючи зі вступу здобувачів на навчання. Вона передбачає

нарощення складності діяльності відповідно до поступовою зміни мети: від забезпечення лінгвістичного складника через формування професійно-комунікативного до прагматичного, пов'язаного з науково-дослідницькою і самоосвітньою діяльністю.

Інтенсифікацію мають забезпечувати визначені технології іншомовної професійної підготовки: від переважно особистісно-орієнтованих на етапі вступу здобувачів до закладу з метою зняття страху, психологічного дискомфорту у певного здобувача через можливу невідповідність необхідному рівню іншомовних знань і умінь і неспроможності приймати активну участь в іншомовній комунікації, «підтягування» до необхідного рівня володіння іноземною мовою; через використання змістово-орієнтованих на майбутню професійну діяльність технологій до діяльнісно-орієнтованих, які передбачають виявлення активності у взаємодії з іншими, ініціативи в комунікативній діяльності тощо.

Інтенсифікація забезпечується і окремо використаними методами роботи в студентській аудиторії, зважаючи на необхідність володіння іноземною мовою професійно орієнтованою, що має обов'язково діяльнісний вияв. Так, Н. Мельник вважає, що обов'язковою умовою проведення бесіди іноземною мовою є створення максимально наближеної до реальної мовленнєвої ситуації, яка спонукає здобувача до самостійного висловлювання, вдосконалює мовленнєву реакцію та компенсує відсутність природного іншомовного оточення [366]. Створенню мовленнєвої ситуації під час бесіди допомагає: використання тематики, близької особистим та професійним інтересам здобувачів; широке застосування технічних джерел інформації; використання наочних посібників.

Для процесу удосконалення іншомовної комунікативної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі Н. Мельник пропонує також впровадження форм, методів, засобів навчання, спрямованих на професійну діяльність здобувачів: започаткування практики коротких інформаційних

повідомлень іноземною мовою на заняттях з професійної підготовки; створення бази аудіоматеріалів з іноземної мови у форматі MP3 для використання здобувачами аудіозаписів під час самостійних занять; використання ресурсів центрів самостійної іншомовної підготовки та інших технічних засобів навчання іноземних мов; використання ресурсів Інтернет з метою адаптації слухачів до віртуального іншомовного середовища; використання ресурсів дистанційного навчання іноземних мов, створення електронних підручників з іноземних мов та тестування на платформі Moodle тощо [366].

Т. Лагута, О. Вержанська для інтенсифікації процесу навчання іноземних мов пропонують використовувати фреймовий підхід, який базується на розкритті резервних психологічних можливостей мозку, на способах активізації довготривалої пам'яті і мимовільного запам'ятовування. Його реалізація в освітньому процесі забезпечує якісне навчання в короткі терміни. Ефективність застосування фреймового підходу пояснюється наступним: якщо презентувати навчальну інформацію в структурованому, згорнутому вигляді – у вигляді таблиць, схем, образів, графів, фреймових опор, можна істотно інтенсифікувати навчальний процес. З цих позицій функція фреймових технологій у навчанні іноземної мови полягає в забезпеченні реалізації інтенсивного засвоєння лексичних, граматичних та стилістичних норм іноземної мови, ефективному вилученні інформації, сприйнятті та її відтворенні у мовленні. До того ж, фреймові технології сприяють формуванню системного мислення, необхідного для формування різних типів висловлювань іноземною мовою. Продуктивним є використання фреймового підходу й у науковому дискурсі, де фрейми виступають високоефективним способом стиснення дискурсивної інформації, що полягає в «одночасному «згортанні» інформації та її мовному вираженні, завдяки чому нова інформація складається з схеми-опори, моделі, таблиці, а презентація знань у згорнутому вигляді підвищує ефективність, швидкість

засвоєння, розуміння та запам'ятовування нової інформації» [326].

У будь-якому разі щодо інтенсифікації іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів мова йде про пошук і використання таких форм, методів, засобів, у цілому технологій, які б ускладнювали дії, сприяючи формуванню нових, або розвитку й удосконаленню вже наявних практичних умінь здобувачів як основи його здатності використовувати іноземну мову у професійній діяльності.

Отже, дотримання визначених організаційно-педагогічних умов (забезпечення мотиваційної спрямованості, активності і самостійності здобувачів освіти; оптимальна інтеграція всіх елементів змісту професійної підготовки фахівців; інтенсифікація процесу іншомовної професійної підготовки здобувачів), які є взаємопов'язаними між собою і зумовленими визначеними блоками, сприятимуть упровадженню розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Висновки до розділу 3

Упровадження цілісної системи іншомовної професійної підготовки потребувало розроблення її науково-методичного забезпечення структурно-змістового, технологічно-діяльнісного блоків і з'ясування організаційно-педагогічних умов ефективності функціонування системи.

Змістове наповнення освітнього процесу в закладі вищої освіти відповідно до розробленої системи на підставі дидактичних принципів конструювання змісту підготовки майбутніх фахівців (системності, інтеграції, координації) передбачало реалізацію послідовності дій: внесення відповідних змін до змісту гуманітарних, фахових, педагогічних дисциплін, передбачених освітньо-професійною програмою підготовки здобувачів; створення й апробацію спеціальних курсів (факультативів) як додаткового

узагальнюючого ресурсу; інтегрування в зміст формальної освіти з'ясованих можливостей змісту неформальної і інформальної освіти (форм, методів, засобів організації діяльності поза освітнім процесом); введення спеціального сегменту завдань для виробничих і педагогічних практик у зміст практичної підготовки фахівців у виробничому, освітньому процесі закладів професійно-технічної (під час бакалаврської підготовки) і інженерно-технічної (у ході магістерської підготовки) освіти; запровадження елементів іншомовної професійної підготовки в науково-дослідницьку роботу здобувачів освіти.

З'ясовано зміст і перелік компетентностей, що відповідають компонентам іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, визначено відповідні програмні результати, на отримання яких спрямовано розроблений зміст іншомовної професійної підготовки здобувачів бакалаврського і магістерського рівнів підготовки. Створено матриці відповідності складників іншомовної професійної компетентності освітнім компонентам ОПП і забезпечення програмних результатів навчання (ПРН) відповідними компонентами ОПП підготовки.

Зважаючи на основні ціннісні орієнтири іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін (особистість здобувача, зміст його підготовки, процес організації діяльності), розроблено класифікацію технологій іншомовної професійної підготовки і схарактеризовано умовно віднесені до визначених за призначенням груп технології.

До особистісно-орієнтованих технологій іншомовної професійної підготовки віднесено такі технології: рівневої диференціації (використання різних за рівнем завдань з читання, аудіювання, написання, перекладу); автономного навчання (виконання завдань за індивідуальним темпом, об'ємом, рівнем опанування матеріалу); особистісної індивідуалізації (включення власного досвіду з опорою на інтерес, ставлення здобувача).

До змістово-орієнтованих технологій іншомовної професійної підготовки, віднесено: CLIL (Content and Language Integrated Learning) - інтегроване навчання (інтеграція фахового та іншомовного навчання); CBI (Content Based Instruction) – контекстне навчання (іншомовне навчання, орієнтоване на фаховий контекст професійної діяльності). До процесуально-орієнтованих технологіях іншомовної професійної підготовки віднесено: навчання у співпраці (cooperative learning), провідною метою якого є створення умов для активної спільної навчальної діяльності здобувачів у різних навчальних ситуаціях (виконання певного завдання із залученням самостійних дій кожного учасника групової роботи, презентація і обговорення отриманих результатів); інтернет-технології, що забезпечують доступ до найновітніших автентичних матеріалів, соціокультурної інформації; організацію безпосереднього спілкування з носіями мови; участь у спільних міжнародних проектах, конференціях тощо.

Визначено й схарактеризовано організаційно-педагогічні умови реалізації системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін: забезпечення мотиваційної спрямованості, активності і самостійності здобувачів освіти; оптимальна інтеграція всіх елементів змісту професійної підготовки фахівців; інтенсифікація процесу іншомовної професійної підготовки здобувачів.

Матеріали розділу представлено в публікаціях автора [195; 196; 197; 200; 202; 210; 215; 222; 227; 233; 614].

РОЗДІЛ 4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

4.1 Організація експериментальної роботи з перевірки ефективності системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін

Для експериментальної перевірки ефективності розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін як провідний метод дослідження використовувався спеціально організований педагогічний експеримент, що відбувався в стандартних умовах закладу вищої інженерно-педагогічної освіти зі здобувачами першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів підготовки. Проведення експерименту дало можливість одержати конкретні результати, які об'єктивно характеризують можливості вдосконалення процесу професійної підготовки фахівців, що в майбутньому мають виконувати педагогічні функції в закладах вищої технічної освіти як викладачі технічних дисциплін.

Метою педагогічного експерименту була перевірка висунутої загальної гіпотези дослідження: розроблена та запроваджена під час професійної підготовки цілісна система іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін, її науково-методичне забезпечення сприятимуть підвищенню рівня іншомовної професійної компетентності фахівця.

Теоретичним засадам проведення експериментальних досліджень у педагогічних умовах присвячені наукові праці багатьох дослідників, а представлення ходу самої експериментальної роботи є обов'язковою умовою в дослідженнях з теорії і методики професійної освіти. Адже зрозуміло, що

недостатньою є пропозиція щодо внесення змін в певний процес, наскільки серйозним не було б її теоретичне обґрунтування, обов'язковим є експериментальна апробація цієї пропозиції у вигляді здобутку (інтелектуального продукту) на основі теоретичних пошуків в реальних умовах чинного процесу з установленням підтвердженого факту ефективності і позитивної результативності спричинених змін у розвитку досліджуваного процесу. У зв'язку з цим, науковцями (В. Беспалько [40], В. Лозова [342], В. Міхєєв [377], Е. Панасенко [418] та ін.) наведено ознаки і визначено вимоги до педагогічного експерименту, який є одним із методів емпіричного дослідження, який має свої особливості, структуру і несе певне функціональне навантаження в педагогічному дослідженні [377, с. 149]. Так, основними ознаками педагогічного експерименту Е. Панасенко вважає: наявність гіпотези; орієнтація на отримання нового знання, що включає в себе виділення чинників, які впливають на результати педагогічної діяльності; використання мови науки для опису експериментальної діяльності; розроблення програми експерименту; створення експериментальних розробок; забезпечення достовірності, відтворюваності результатів експерименту тощо [418].

З метою перевірки гіпотези та ефективності розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін було проведено педагогічний експеримент, у якому взяли участь здобувачі першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів підготовки Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків), Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. До експерименту, що тривав з 2013 до 2020 року, було залучено 450 здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня (з них було утворено контрольну КГ₁ (236 осіб) і експериментальну ЕГ₁ (244 особи)

групи) і 318 магістрантів (КГ₂ (161 особа) і ЕГ₂ (157 осіб)), які навчалися за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)».

Дані про кількість бакалаврів і магістрів, які приймали участь в експериментальній роботі з упровадження системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін наведені в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Дані про кількість бакалаврів за спеціальністю 015 «Професійна освіта»

Роки вступу до ЗВО	Здобувачі денної форми навчання			
	першого (бакалаврського) рівня (480 осіб)		другого (магістерського) рівня (318 осіб)	
	КГ ₁ (236 осіб)	ЕГ ₁ (244 особи)	КГ ₂ (161 особа)	ЕГ ₂ (157 осіб)
2013	53	52	41	38
2014	55	60	32	31
2015	60	64	43	42
2016	68	68	45	46

Крім учасників, яких було включено до контрольних і експериментальних груп, діагностичну аудиторію склали 210 студентів-випускників цих спеціальностей, які взяли участь у пілотному дослідженні виявлення проблем у існуючій підготовці щодо забезпечення досліджуваного процесу. Крім того, в педагогічному експерименті були задіяні викладачі закладів вищої інженерно-педагогічної і технічної освіти (54 особи), задіяні в процесі професійної підготовки здобувачів – майбутніх викладачів технічних дисциплін; викладачі і майстри виробничого навчання закладів професійно-технічної освіти м. Харків (Харківський автомобільно-дорожній технікум, Харківський комп'ютерно-технологічний коледж, Харківське професійно-технічне училища № 32) (23 особи). Кількість учасників відповідно до етапів

експериментальної роботи, їхній розподіл за етапами представлено в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

Дані про кількість учасників експериментальної роботи

Назва етапу	Мета	Кількість учасників
<i>Пілотне дослідження</i>	Виявлення існуючих проблем у іншомовній професійній підготовці майбутніх викладачів технічних дисциплін; з'ясування рівня усвідомлення суті і ролі іншомовної професійної компетентності для професійної діяльності викладача; ролі бажань і пропозицій щодо змін чинної підготовки;	210 осіб – випускники ЗВО; 54 викладачі ЗВО; 23 викладачі і майстри виробничого навчання закладів ПТО;
<i>Констатувальний етап</i>	діагностування вхідного рівня сформованості іншомовної професійної компетентності здобувачів за визначеними критеріями та показниками	480 здобувачів першого рівня (244 ЕГ ₁ і 236 КГ ₁) і 318 здобувачів другого рівня (157 ЕГ ₂ і 161 КГ ₂)
<i>Формувальний етап</i>	упровадження розробленої і теоретично обґрунтованої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін	244 (ЕГ ₁) і 157 (ЕГ ₂) здобувачів
<i>Контрольний етап</i>	вимірювання та узагальнення отриманих результатів експериментального дослідження; порівняння з результатами констатувального етапу щодо рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін	480 здобувачів першого рівня (244 ЕГ ₁ і 236 КГ ₁) і 318 здобувачів другого рівня (157 ЕГ ₂ і 161 КГ ₂)

У проведеному пілотному дослідженні з метою підтвердження або

спростування проблеми іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін взяла участь широка аудиторія, до якої увійшли здобувачі останнього року навчання, випускники різних років навчання і різних факультетів закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців до виконання функцій викладача технічних дисциплін у закладах освіти; викладачі, що забезпечують викладання фахових, педагогічних дисциплін, іноземної мови, керують практикою здобувачів бакалаврського і магістерського рівнів, організують виховну роботу зі здобувачами; практикуючі викладачі закладів професійно-технічної і вищої освіти, які виступають стейкхолдерами – працюють на базах практики здобувачів, спостерігають за їхньою діяльністю під час проходження практики в закладах освіти, формують суспільну думку щодо потреби у фахівця сформованої іншомовної професійної компетентності.

Зважаючи на те, що саме працедавці виступають тими, хто має чітке уявлення про потребу практикуючого фахівця у іншомовній професійній компетентності, було проведено опитування і співбесіда з викладачами технічних дисциплін у закладах вищої технічної освіти (ЗВТО і ЗПТО). Бесіди з викладачами закладів професійно-технічної освіти м. Харкова, які виступають базами для педагогічної практики студентів Української інженерно-педагогічної академії на основі укладених договорів про співпрацю, засвідчили потребу у необхідності внесення змін до підготовки здобувачів як викладачів ЗПТО, зважаючи на ті зміни, які відбуваються у професійно-технічній освіті щодо перспектив співпраці з іноземними колегами, доступу до інформації іноземною мовою, можливостей для спілкування і взаємодії зокрема з використанням онлайн-технологій. Крім того, викладачі висвітили можливості для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів у ході практики (під час проведення занять, в організації взаємодії з учнями у позанавчальній діяльності), підтвердили готовність до взаємодії з викладачами ЗВО у

заохочуванні здобувачів, допомозі з матеріалом, використанні пропонованих форм і методів роботи під час практики.

Стосовно здобувачів освіти нас цікавила їхня задоволеність у процесі іншомовної професійної підготовки в закладі освіти, яка відбувалася традиційно, до запровадження розробленої системи. Проведене анкетування здобувачів вищої освіти четвертого року навчання в бакалавраті (2017 р. 130 осіб) (питання анкети: «Оцініть ступінь вашої задоволеності знаннями і навичками, що ви отримали з іноземні мови») засвідчило, що повністю задоволеними виявилось 28% опитаних, «скоріше задоволений, ніж ні» - 44%, «чимось задоволений, чимось ні» - 11%, не задоволених було 6%. На питання: «Чи згодні ви з тим, що отримані знання і навички з іноземних мов є достатніми для Вашої майбутньої професійної діяльності?» повністю згодними виявилися 35%, скоріше згоден – 30 %, скоріше не згоден – 20 %, не згоден – 15%. Отже, як бачимо, відсоток здобувачів, які вважали достатнім рівень сформованості у них знань і навичок з професійно орієнтованої іноземною мови достатнім є відносно невисоким, тим більше, що їм належить скласти іспит з іноземної мови для вступу в магістратуру, або використовувати іноземну мову в реальній професійній діяльності.

Щодо самооцінки власного рівня володіння іноземною мовою проведене анкетування здобувачів у 2018 році (150 осіб) «базовий / початковий рівень: читаю і пишу зі словником» у себе відзначили 73 % опитаних, «гарне / впевнене володіння: читаю і пишу без словника, розмовний» - 25%, і лише 2% вважали, що мають рівень «вільне володіння».

Під час пілотного дослідження важливим було виявити бачення здобувачів шляхів іншомовної професійної підготовки. З цією метою було проведене анкетування зі здобувачами випускного курсу, провідним в якому було питання «Як, на ваш погляд, найефективніше вивчати іноземну мову?» Думки здобувачів розподілилися таким чином: 48% вважали, що таке навчання має відбуватися в рамках обов'язкового курсу з іноземної мови у

закладі освіти; 31% опитаних вбачали ефективним навчання у рамках факультативного курсу (за бажанням) у закладі освіти, а 15% - надавали перевагу комерційним курсам або навчанню з репетитором, поза межами закладу освіти (що свідчить про неусвідомлене ставлення здобувачів до професійно-орієнтованої іноземної мови, нерозуміння ролі іноземної мови в професійній діяльності); 6% вбачали перспективу вивчення іноземної мови в рамках дистанційних курсів (онлайн).

Варто відзначити, що схожі результати було отримано в результаті опитування й випускників магістратури (70 осіб): перевагу вивченню обов'язкового курсу з іноземної мови у закладі освіти надали 50%; факультативного курсу (за бажанням) у закладі освіти - 24%; комерційним курсам або навчанню з репетитором, поза межами закладу освіти - 16% дистанційним курсам - 9%.

На питання про причини пропусків занять з іноземної мови 29% випускників обрали відповідь «мені не цікаво на заняттях з Іноземної мови (погана подача матеріалу)»; 15% - «заняття з іноземної мови нічого мені не дають (неефективні)»; 37% - «не маю змоги відвідувати заняття, тому що працюю»; 3% - «мені це не потрібно, іноземна мова мені не знадобиться»; 16% надали свій варіант відповіді.

На питання, чи хотіли б здобувачі опановувати фахові дисципліни іноземною мовою, майже 85 % опитаних (210 осіб) дали позитивну відповідь, але про таку готовність до сприймання фахової інформації заявили лише 35 %, а про можливість повноцінно використовувати професійну інформацію іноземною мовою – лише 15 %. Отже, бажання здобувачів за умови підкріплення ресурсами закладу (зокрема розробленою системою іншомовної професійної підготовки, яка забезпечуватиме систематичне послідовне упровадження інтегрованого змісту освітніх компонентів, використанню інноваційних технологій на основі комунікативно-діяльнісного підходу, мобілізації і раціональному використанню

можливостей різних напрямів і форм підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін) і внутрішніми ресурсами самих здобувачів (сформованої стійкої мотивації на опанування іншомовного професійно-орієнтованого матеріалу, докладання зусиль, виявленню активності і самостійної під час запропонованої організації роботи) може бути реалізованим і стати реальністю у вигляді сформованої іншомовної професійної компетентності.

Підтвердженням ґрунтовності такого бажання і усвідомлення потреби майбутніх фахівців у перебудові чинної іншомовної підготовки в закладі вищої освіти стало щорічне зростання кількості здобувачів у відповіді на питання про місце іншомовної підготовки. Так, узагальнені результати проведеного анкетування студентів 1 курсу 2016, 2016, 2018, 2019 року вступу до Української інженерно-педагогічної академії відбито в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Результати анкетування вступників різних років щодо тривалості іншомовної професійної підготовки в закладі вищої освіти

Варіанти відповіді на питання: <i>Скільки має тривати іншомовна професійна підготовки в ЗВО?</i>	Роки вступу до ЗВО (кількість у %)			
	2016 (85 осіб)	2017 (83 особи)	2018 (84 особи)	2019 (85 осіб)
Так, хоча б на перших 2-х курсах	40%	44%	24%	25%
Так, протягом усього періоду навчання	34%	38%	45%	65%
Ні, лише на 4му курсі, щоб підготуватися до вступу в магістратуру	7%	7%	3%	3%
Ні, лише в магістратурі, щоб мати більше перспектив у працевлаштуванні	5%	16%	9%	3%
Ні, кожен повинен сам обирати, чи потрібно йому така підготовка	13%	11%	15%	4%
Свій варіант	1%	0%	4%	0%

Як бачимо з таблиці 4.3, з роками зростає усвідомлення здобувачами актуальності і необхідності іншомовної підготовки, зміну прагматичних мотивів (для підготовки до іспиту і вступу до магістратури) на розуміння потреби у систематичності такої підготовки.

Експериментальна частина дослідження була спрямована на перевірку ефективності розробленої системи, що, в свою чергу, передбачала вирішення проблеми з внесенням змін до змісту освітніх компонентів, розроблення додаткових механізмів інтеграції дисциплін і напрямів підготовки здобувачів, упровадження ефективних форм, методів, прийомів організації їхньої діяльності.

Під час проведення педагогічного експерименту використовували різні емпіричні *методи дослідження*, серед яких:

- спостереження (застосовувалося для визначення участі всіх суб'єктів процесу професійної підготовки в експериментальній роботі, особливостей оволодіння студентами іншомовною професійною компетентністю у ході різних навчальних дисциплін, під час практики; за виявлення активності, ініціативи і самостійності здобувачів під час виконання завдань, за їхньою участю у запропонованих формах і методах роботи під час упровадження розробленої системи);

- анкетування (з метою з'ясування думки суб'єктів про роль і місце іншомовної професійної підготовки в підготовці майбутніх викладачів технічних дисциплін; роль іншомовної компетентності в діяльності викладача в освітньому процесі; про мотиви оволодіння іншомовною професійною компетентністю під час підготовки в закладі вищої освіти; ставлення здобувачів і викладачів до розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців, її змісту; анкетування відбувалося із застосуванням відповідних діагностичних методик, зокрема й авторських);

- тестування, опитування (для визначення наявного рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти; ставлення до процесу її формування; виявлення пропозицій з боку викладачів і здобувачів щодо змін до змісту професійної підготовки, окремих освітніх компонентів, їхньої можливої інтеграції для підвищення ефективності іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін тощо);

- бесіди, проведені в індивідуальному порядку, та групові (для з'ясування індивідуальних характеристик здобувачів, які приймали участь у експерименті – здібностей, цінностей, мотивів підготовки до майбутньої професійної діяльності, зокрема й як викладача технічних дисциплін у закладах освіти); бесіди з викладачами і керівниками педагогічних практик щодо використання потенційних можливостей елементів навчального плану з іншомовної професійної підготовки здобувачів, оцінки участі в роботі кожного здобувача);

- аналіз і експертна оцінка результатів діяльності здобувачів (їхніх письмових робіт, творчих проектів, звітів з практики, виконаних завдань, усного опитування, участі в організованих бесідах, дискусіях, обговореннях іноземною мовою тощо). Експертами виступали викладачі фахових (інженерних і педагогічних дисциплін), іноземної мови, куратори студентських груп, керівники практики.

Для підтвердження вірогідності отриманих результатів під час їхньої обробки використовувалися методи математичної статистики.

Спеціально організований педагогічний експеримент з упровадження розробленої системи передбачав послідовну реалізацію традиційно визначених науковцями трьох етапів: констатувального, формувального, контрольного. Для кожного з етапів дослідження було сформульовано завдання, підібрано методи, що використовувалися на кожному з них.

Програму педагогічного експерименту з упровадження розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у закладі вищої освіти наведено в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

Програма організації педагогічного експерименту з упровадження системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін

Назва етапу	Завдання реалізації етапу експериментальної роботи	Методи
<i>Констатувальний</i>	1) Здійснити «вхідне» вимірювання рівня сформованості іншомовної професійної компетентності здобувачів освіти; 2) підтвердити актуальність роботи з експериментальними групами в процесі експерименту з упровадження розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.	Тестування, анкетування, співбесіди, спостереження експертна оцінка результатів діяльності, методики вимірювання компонентів компетентності
<i>Формувальний</i>	1) Ознайомити викладачів і здобувачів експериментальної групи з процедурою проведення експерименту; 2) узгодити оновлений зміст професійної підготовки з керівництвом закладу і викладачами дисциплін, у яких визначено потенціал щодо іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін; 3) ознайомити викладачів зі запропонованими доповненнями до змісту розроблених курсів, спеціальних курсів, факультативних занять; 4) ознайомити з інструментарієм для проведення вимірювань у процесі реалізації системи; 5) упровадити розроблену систему в експериментальній групі.	Порівняння, спостереження, аналіз продуктів діяльності здобувачів; використання навчально-методичного забезпечення розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Продовження табл. 4.4

<i>Контрольний</i>	1) Проведення контрольного вимірювання показників за кожним критерієм; 2) порівняння результатів експерименту, отриманих на констатувального і контрольному етапах педагогічного експерименту; 3) аналіз і обґрунтування результатів педагогічного експерименту, підтвердження їхньої статистичної значущості методами математичної статистики.	Тестування, анкетування, опитування, виконання практичних завдань, написання есе, методики вимірювання компонентів компетентності

Продуктивність діагностичної складової моніторингу ефективності упровадження розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін значною мірою залежить від правильно визначеної критеріальної бази. Зважаючи на очікуваний результат – сформованість іншомовної професійної компетентності фахівця – необхідним є визначення тих об'єктивних критеріїв і показників, які б дали можливість отримати об'єктивну інформацію щодо особистісних змін у здобувачів освіти. Тому визначення комплексу критеріїв і показників іншомовної професійної компетентності стало важливим завданням дослідження.

Дотримуємося словникового визначення поняття «критерій» як ознаки, якості, властивості досліджуваного феномену, що дає можливість оцінити або визначити його вхідний стан, простежити його динаміку, визначити результативність проведеної роботи [84]. У науковій літературі серед загальних вимог до критеріїв виділяють такі: 1) об'єктивність; 2) фіксація того, що вимірюється; 3) відображення суттєвих ознак явища, охоплення його типових сторін; 4) критерії повинні відбивати динаміку якості, що вимірюється, у часі та просторі.

І. Чеботарьова вважає, що за умови використання *кваліметричного*

підходу при оцінюванні рівнів компетентності майбутнього фахівця можна отримати найбільш вірогідні та об'єктивні результати [550, с. 134]. За Г. Єльніковою, кваліметрія є наукою про вимірювання, оцінку об'єктів різної природи – матеріального й нематеріального продукту, явища, процесу [175].

На думку П. Ковальчука і І. Опольского, перевагою використання кваліметрії є розгляд об'єкту вимірювання на трьох рівнях: на першому рівні оцінюється весь об'єкт у цілому; на другому рівні – об'єкт, поділений на частини; на третьому рівні дослідження – частини об'єкта, в свою чергу також поділені на частини. Таким чином, отримують ієрархічну систему, яку зазвичай можна описати за допомогою схеми або таблиці. Далі відбувається «вимірювання» кожної складової та встановлення її вагомості й, нарешті, поєднання цих оцінок за певними правилами в загальну оцінку об'єкта [380, с. 8]. В. Жигір, розглядаючи питання оцінювання професійної компетентності фахівця, підкреслює на необхідності проводити оцінку не лише через порівняння отриманих результатів із певними нормами, середніми величинами, але і через зіставлення їх із результатами попередніх діагностувань з метою виявлення характеру просування в розвитку компетентності майбутнього фахівця [178].

Отже, важливим є визначення тих ознак іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін, які її характеризують. Так, готовність здобувачів технічної освіти до професійного іншомовного спілкування О. Можаровська трактує як: застосовувати знання з іноземної мови під час усного ділового та професійного спілкування; за допомогою сформованих навичок читання здійснювати ознайомлювальне (переглядове), пошукове та вивчаюче читання професійно орієнтованих іншомовних джерел з метою одержання необхідної інформації для розв'язання професійно-виробничих завдань; досягати взаєморозуміння під час усної та письмової іншомовної комунікації [378,

с. 8]. При цьому, на думку дослідниці, знання професійної технічної лексики є тим чинником, що забезпечує успішність цього процесу формування такої готовності: «знання цього лексичного матеріалу є, з одного боку, і метою, і засобом формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців технічного профілю, і її основним компонентом та одним із найважливіших критеріїв оцінювання готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування» [378, с.1].

Отже, критерії є мірою оцінки рівня сформованості досліджуваної якості за її *структурними компонентами*. Їх можна розглядати як певні орієнтири перевірки мети й завдань формування досліджуваного феномену, що є підставою для висновків щодо успішності отриманих результатів.

Ознаками критеріїв є певні *показники*, які відображають ступінь вираженості певного критерію. Саме за допомогою відповідних показників транслюється інформація про досліджувані об'єкти. Показник, або індикатор, в освіті розуміється як значуща статистика, яка забезпечує інформацією про умови, стабільність або зміни, функціонування або досягнення освітньої системи або її окремих аспектів. Показник як компонент критерію є типовим і конкретним виявом суті якостей досліджуваного явища і має вигляд судження про наявність або відсутність, а також інтенсивність виявлення певної властивості об'єкта, що досліджується. Так, Р. Павлюк комунікативно-лінгвістичну компетентність вчителя вимірює через такі показники: здатність до вільного використання іноземної мови адекватно конкретній ситуації спілкування з дітьми; володіння достатньою кількістю знань у галузі літератури, культури англomовних країн [419].

Поділяємо думку тих дослідників, які стверджують, що показники сформованості компетентності фахівця мають бути кількісними, хоча й значити більше, аніж просто числовий вираз; повинні передавати узагальнену інформацію про стан досліджуваної якості; передбачати

інформування всіх суб'єктів педагогічного процесу; мають бути інструментом діагностики й основою для аналізу та прийняття рішень.

Вибір критеріїв сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін зумовила визначена структура цього феномену. Вони відповідають і сучасному ринку праці, який висуває до випускників з точки зору іноземної мови певні вимоги: мати фундаментальні знання в професійній сфері; бути здатним встановлювати міжнародні зв'язки в професійній галузі; володіти інструментарієм отримання знань; володіти навичками та уміннями усної та письмової мови з однією або двома іноземними мовами; вміти працювати з науковими працівниками, закордонними вченими, фахівцями з іншомовною пресою, монографіями, та іншими джерелами інформації.

Критерії і показники сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін представлено в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

Критерії і показники сформованості іншомовної професійної компетентності викладачів технічних дисциплін

Критерії	Показники
Лінгвістична компетентність	1. Здатність розуміти професійно-орієнтовану інформацію іноземною мовою 2. Здатність до усного та письмового спілкування іноземною мовою 3. Здатність складати тексти, робити презентації та повідомлення іноземною мовою
Професійно-комунікативна (комунікативно-педагогічна і комунікативно-технічна)	1. Здатність використовувати засоби іншомовної комунікації в освітньому процесі 2. Здатність комунікувати (обмінюватися інформацією) з технічної проблематики
Прагматична (науково-педагогічна і науково-технічна)	1. Здатність працювати з іншомовними джерелами 2. Здатність до самостійного пошуку, відбору, опрацювання, аналізу, узагальнення професійно-орієнтованого іншомовного матеріалу

Структурні компоненти іншомовної професійної компетентності (критерії) виступають факторами, оскільки потреба в їх сформованості спричиняє організацію процесу формування іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін як цілісної характеристики у ході іншомовної професійної підготовки здобувача закладу вищої освіти. На думку В. Жигір, критерії оцінювання навчальних результатів здебільшого визначаються дослідниками як кількісні аналоги якісних цілей. Такий критеріальний апарат дозволяє встановити рівень досягнення намічених цілей (результатів) навчання [178, с.41].

Спираючись на визначення рівнів досягнення мети педагогічної діяльності за Г. Єльніковою, визначали рівні сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін як: високий, достатній і низький. У характеристиці ураховували визначені ПРН, які мають бути забезпечені в результаті опанування запропонованого змісту.

Таблиця 4.6

Узагальнена характеристика рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін

Критерії	Характеристика рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін
	Високий рівень
Лінгвістична компетентність	Здобувач демонструє високий рівень мовної і мовленнєвої компетентностей; повністю правильно розуміє зміст професійно-орієнтованої інформації іноземною мовою; демонструє високий рівень здатності до усного та письмового спілкування іноземною мовою; без утруднень і допомоги складає тексти, робить презентації та повідомлення іноземною мовою; розуміє тексти на конкретну та абстрактну тематику; приймає активну участь у проведенні дискусій за професійним фахом; вільно спілкується з носіями мови; вступає у комунікацію з різними учасниками без утруднень, демонструючи високий рівень володіння комунікативними засобами.

Продовження табл. 4.6

Професійно-комунікативна (комунікативно-педагогічна і комунікативно-технічна)	Здобувач без утруднень приймає участь у комунікації в освітньому процесі; ініціюючи спілкування, формулює її мету, ставить питання відповідно до завдань освітнього процесу, використовує педагогічну лексику, передає недвозначно інформацію; здатний розпочати і підтримувати спілкування на фахову (технічну) тематику, використовує без помилок технічну лексику.
Прагматична (науково-педагогічна і науково-технічна)	Здобувач демонструє сформовану здатність працювати з іншомовними джерелами: здатний здійснювати самостійний пошук літератури (знає джерела такої інформації і правила її використання), відбирати матеріал іноземною мовою відповідно до теми; працювати з іншомовними науковими текстами, використовуючи методи аналізу, узагальнення професійно-орієнтованого іншомовного матеріалу; вміє формулювати висновки з опрацьованого; правильно оформлює результати науково-пошукової діяльності; має сформовану здатність створювати анотації, тези публікацій іноземною мовою; має сформовані прагнення розширювати і поповнювати іншомовні знання, займатися науково-дослідницькою діяльністю для підвищення професійної компетентності як представника науково-освітньої галузі.
	Достатній рівень
Лінгвістична компетентність	Здобувач демонструє достатній рівень мовної і мовленнєвої компетентностей (припускається окремих помилок під час використання мовних кліше, підборі виразів іноземною мовою); розуміє загальний зміст професійно-орієнтованої інформації іноземною мовою без подробиць; демонструє здатність до усного та письмового спілкування іноземною мовою, але має окремі утруднення і помилки, які не перекручують його зміст; з певними утрудненнями складає тексти, робить презентації та повідомлення іноземною мовою, які вимагають корегування з боку викладача; розуміє тексти на абстрактну тематику і нескладні тексти професійної тематики; приймає участь у проведенні дискусій за професійним фахом за умови зовнішнього стимулювання; спілкується з носіями мови і іншими учасниками з певними утрудненнями лексичного характеру.

Продовження табл. 4.6

Професійно-комунікативна (комунікативно-педагогічна і комунікативно-технічна)	Здобувач приймає участь у комунікації в освітньому процесі, проте має утруднення стосовно професійної лексики; у спілкуванні в освітньому процесі демонструє вміння ставити питання, для відповіді використовує, як правило, підготовлений матеріал, без імпровізації; має утруднення в підтримці бесіди з педагогічною метою; демонструє використання обмеженої за обсягом технічної термінології, що перешкоджає вільному спілкуванню на фахову (технічну) тематику.
Прагматична (науково-педагогічна і науково-технічна)	Здобувач демонструє сформовані окремі уміння працювати з іншомовними джерелами: здатний здійснювати пошук літератури за вказаними джерелами; опрацьовувати науковий матеріал певної складності; демонструє здатність працювати з текстами, але має утруднення з аналізом, узагальненням професійно-орієнтованого іншомовного матеріалу; не може самостійно формулювати висновки з опрацьованого; в оформленні результаті припускається помилок, що вимагають корекції з боку викладача; може створювати анотації, тези публікацій лише за допомогою.
	Низький рівень
Лінгвістична компетентність	Здобувач демонструє низький рівень мовної і мовленнєвої компетентностей; розуміє лише загальний зміст інформації іноземною мовою; має утруднення у спілкуванні через низький лексичний запас, помилки в іншомовному письмі; для формулювання відповідей на питання потрібне додаткове роз'яснення і час на підготовку; майже нездатний складати тексти, лише окремі презентації за сторонньою допомогою; розуміє загальний зміст; майже не приймає участь у дискусіях за професійним фахом
Професійно-комунікативна (комунікативно-педагогічна і комунікативно-технічна)	Здобувач приймає участь у комунікації в освітньому процесі лише з використанням підготовленого матеріалу; має утруднення у формулюванні питань і відповідей, припускається помилок; у спілкуванні в освітньому процесі демонструє вміння ставити питання, використовує при цьому виключно підготовлений матеріал, майже нездатний підтримувати бесіду; демонструє використання обмеженої за обсягом технічної термінології, не здатний до вільного спілкування на фахову (технічну) тематику.

Продовження табл.4.6

Прагматична (науково- педагогічна і науково-технічна)	Здобувач має обмежені уміння працювати з наданою літературою зі словником; демонструє здатність працювати з текстами лише перекладаючи їх, потребуючи при цьому роз'яснення наукової термінології; не може самостійно формулювати висновки з опрацьованого; за аналогією може створювати анотації і тези за допомогою і корекцією викладача.

Оскільки сформованість іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін як здатність має комунікативних вияв, провідними діагностичними методиками виступали: методики оцінювання здатностей під час вивчення дисциплін, проходження практики, участі в організованих заходах; спостереження й експертна оцінка іншомовної комунікативної діяльності здобувачів; он-лайн тестування і тестування за допомогою спеціально розроблених тестів на всіх етапах формування іншомовної професійної компетентності здобувачів; оцінки результатів науково-дослідницької діяльності магістрантів.

Важливим моментом було визначитися з методиками визначення певного рівня сформованості кожного з компонентів і оцінити рівень сформованості іншомовної професійної компетентності в цілому. Основною методикою була методика оцінювання досягнень здобувачів за кожною навчальною дисципліною, в якій визначався іншомовний компонент (таке оцінювання здійснювалося провідним викладачем дисципліни разом з викладачем іноземної мови). Окрема увага приділялася оцінці за проходження запропонованого здобувачеві тесту спеціально розробленого на основі очікувань від змісту тієї чи іншої дисципліни, онлайн-тесту з іноземної мови. Так, наприклад, для визначення рівня володіння англійською мовою магістрам пропонувалося пройти он-лайн тестування за посиланням: <https://www.efset.org/ru/quick-english-check/take-test/#express1604/take-test>.

Тест складається з 16 запитань, до яких входить аудіювання тривалістю 10

хвилин. Після його проходження комп'ютер визначає рівень. Для магістрів, які досягли рівень B2 (розуміння текстів на конкретну та абстрактну тематики; проведення дискусії за професійним фахом; вільне спілкування з носіями мови), отримують 2 бали, які A2-1,5 бали, A1-0,5 бали, або 0 балів, якщо не вдалося досягти жодного рівня за тестом.

Окремо здобувачам пропонувалися тексти за професійним напрямом на 1000 знаків, після ознайомлення з текстом, на яке відведено 15 хвилин, здобувачі проходять співбесіду, тривалість якої складає 15 хвилин. За результатами виконання цього завдання виставляються такі бали: 2 бали – учасникам, які пройшли співбесіду за текстом, допустивши незначну кількість помилок; 1,5 бал – учасникам, які допустили 50% помилок під час співбесіди; 1 бал – учасникам, які допустили більше 50% помилок під час співбесіди, 0 балів – не змогли підтримувати співбесіду.

Додатково виставлялися оцінки під час спілкування зі здобувачем на професійну тематику, використання іноземної мови у взаємодії з іншими під час практики, опрацювання іншомовних джерел тощо. Керувалися основним принципом розподілу оцінок: загальна сума отриманих балів із застосуванням відповідного коефіцієнту приводилася відповідно до Болонської системи оцінювання результатів здобувачів за кожним критерієм окремо, а потім застосовувалася формула пріоритетності певного критерію для здобувачів бакалаврського і магістерського рівня.

Основним наприкінці експериментальної роботи виступав тести для здобувачів бакалаврського (приклад у додатку А) і магістерського (приклад у додатку Б) рівнів, які були спеціально розробленими викладачами кафедри іноземних мов для визначення рівнів з орієнтацією на Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти.

Отримані результати моніторингу завдяки використанню діагностичного матеріалу нами було адаптовано до змістовних характеристик рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності

(високого, достатнього, низького) та зведено до єдиної коефіцієнтної шкали. З цією метою було введено поняття «коефіцієнт показників сформованості іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін», умовно позначений літерою k , та побудовано коефіцієнтну шкалу, яку адаптовано до трьох визначених рівнів. Поділяємо думку В. Луначека в тому, що критеріями виступають знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості, які здатна продемонструвати особа після завершення навчання [350, с. 183]. Будь-який критерій може бути описаний через показник K_n , дані щодо якого можуть бути отримані при застосуванні необхідних методів (написання есе, проведення співбесіди, складання анкети, тестування, практична робота тощо). У запропонованій моделі абсолютний показник (P) відображає загальний рівень сформованості іншомовної професійної компетентності випускника бакалаврата і магістратури за спеціальністю 015 «Професійна освіта» технічних спеціалізацій. Параметр складається із суми факторів і обчислюється за формулою $P = F_1 + \dots + F_n$. Коефіцієнт виявлення критерію може бути в межах від 0 до 1. Рівень сформованості іншомовної професійної компетентності викладачів технічних дисциплін пропонуємо визначати за допомогою нижченаведеної шкали (при її складанні було враховано застосовані в українських закладах вищої освіти загальні аспекти Болонського процесу):

$0 < P_{\text{заг.}} \leq 0,73$ – низький рівень сформованості компетентності;

$0,74 < P_{\text{заг.}} \leq 0,9$ – достатній рівень сформованості компетентності;

$0,91 < P_{\text{заг.}} \leq 1$ – високий рівень сформованості компетентності.

Упровадження коефіцієнтної шкали вможливило оптимізацію математичної обробки результатів дослідження й використання табличного подання результатів експерименту.

Наступним завданням було проведення експериментальної перевірки розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.

4.2 Упровадження системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін

Під час формувального етапу експерименту встановлювалася правомірність, дієвість та ефективність розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Відповідно до поставленої мети необхідно було вжити заходів, які передбачала розроблена система. Розпочали роботу зі створення необхідних передумов: ознайомлення представників професорсько-викладацького складу про зміну методологічних підходів до організації іншомовної підготовки майбутніх фахівців з метою надання їй цілісного, систематичного, неперервного і послідовного характеру; розширення меж іншомовної підготовки, яка забезпечується виключно під час викладання дисциплін з іноземної мови; зміну уявлення про іноземну мову як мету підготовки на усвідомлення її ролі у фаховій підготовці майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Безпосередня організація діяльності з упровадження системи стосувалася реалізації технологічно-діяльнісного блоку системи відповідно до визначених етапів.

Відповідно до *підготовчо-мотиваційного етапу* створювалися умови для подолання проблем, пов'язаних зі змістом і процесом іншомовної професійної підготовки здобувачів. У результаті опрацювання нормативної документації, що регламентує і забезпечує процес підготовки здобувачів (законодавчої бази щодо освіти, Державного стандарту підготовки фахівця, освітньо-професійних програм підготовки фахівців спеціальності, програм навчальних дисциплін, навчально-методичних комплексів тощо), проведено цикл методичних бесід з викладачами з метою з'ясування прогалин у змісті, а також виявлення можливостей дисциплін, які мають потенціал у забезпеченні іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів

технічних дисциплін. Важливою була думка практикуючих викладачів і їхнє розуміння щодо таких питань: місця і ролі іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін у виконанні ним професійних функцій; проблем у чинній професійній підготовці, бачення перспективних шляхів її удосконалення, підвищення її якості у формуванні іншомовної професійної компетентності; усвідомлення ролі і місця дисципліни, яку викладає певний викладач, у змісті іншомовної професійної підготовки; перспективи впровадження цілісної системи іншомовної професійної підготовки здобувачів для підвищення компетентності викладачів.

Опитування викладачів кафедр, що забезпечують опанування фахових (інженерних і педагогічних) дисциплін, дозволило окреслити шляхи переорієнтації з навчання іноземної мови під час вивчення іншомовних дисциплін на її використання як засобу фахової підготовки і забезпечення систематичності процесу іншомовної підготовки з першого року навчання здобувачів бакалаврського рівня освіти. Разом з викладачами вироблено практичні поради і методичні матеріали з конкретних дисциплін, обговорено запропоновані зміни, узгоджено методи організації роботи зі здобувачами: проведення бінарних занять викладачами, організацію допомоги викладачам у роботі з іншомовним матеріалом, отримання консультацій викладачів фахових дисциплін щодо іншомовних еквівалентів технічної інформації; з'ясування можливостей неформальної освіти у формуванні іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін тощо.

За участю викладачів педагогічних дисциплін, керівників педагогічних практик організовано і проведено диспути на тему: „Іншомовна компетентність викладача закладу вищої освіти: виклики сьогодення” (мета: з'ясувати ставлення викладачів до ролі і місця іншомовної професійної компетентності, розуміння її складників); „Дистанційна освіта і можливості підвищення рівня іншомовної компетентності” (з'ясування рівня обізнаності

викладачів щодо можливостей, які надає дистанційна освіта для формування іншомовної професійної компетентності; сайтів, де шукати курси, тренінги, конференції для науково-педагогічних працівників, які сприяють формуванню іншомовної компетентності). Окрему увагу приділено проведенню дискусій на тему: „Зміни в змісті фахової підготовки викладача технічних дисциплін” (з метою мотивації викладачів до участі в експерименті з упровадження розробленої системи шляхом донесення переваг, які матимуть викладачі у вигляді можливостей підвищити власний рівень іншомовної професійної комунікації, розширення технічного тезаурусу іноземною мовою тощо); „Забезпечення дуальності іншомовної професійної підготовки викладача” (роз’яснення дуальності змісту підготовки в закладі вищої освіти як потреби часу, ознайомлення з практикою організації дуальної підготовки за кордоном з визначенням переваг і проблем, які можуть виникати унаслідок перебудови в такий спосіб системи вищої освіти в Україні).

Результативність мали організовані з викладачами зустрічі з використанням методу „круглий стіл”, які сприяли висловленню власної думки щодо іншомовної підготовки в невимушеній обстановці довірливого спілкування з колегами. Так, викладачі мали можливість поділитися власним досвідом, або практикою щодо використання іноземної мови у фаховій підготовці, про яку знали, під час бесід на тему: „Іншомовні комунікативні технології в професійному навчанні: на що звернути увагу під час підготовки інженера-педагога”, „Здатність викладача ЗВО до іншомовної комунікації – атрибут його іміджу”.

Стосовно підготовки здобувачів до виконання функцій викладачів технічних дисциплін у ЗПТО цікаво було дізнатися, якими є сподівання викладачів від реалізації системи іншомовної професійної підготовки, що було з’ясовано від час обговорення з використанням методу «круглий стіл» на тему „Готовність майбутнього викладача технічних дисциплін до

іншомовної комунікації зі здобувачами професійно-технічної освіти – запорука ефективності професійного навчання”.

Організований і проведений цикл науково-методичних семінарів, в якому прийняли участь викладачі, дозволив узгодити всі елементи розробленого змісту, урахувати побажання і рекомендації провідних викладачів фахових дисциплін; визначити бажання викладачів приймати участь у запровадженні системи, виступати експертами з визначення рівнів сформованості у здобувачів іншомовної професійної компетентності.

Окремий напрям роботи на підготовчо-мотиваційному етапі було спрямовано на роботу зі здобувачами освіти. Підтримуємо думку Н. Романчук, яка вважає необхідним створення інформаційно-мотиваційного середовища як умову організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі професійної підготовки майбутніх здобувачів відповідно до визначеної мети [462]. Дієвими і раціональними в цьому випадку вважаємо групові форми роботи зі здобувачами. Так, під час групових форм роботи зі студентською аудиторією було проведено „круглий стіл” на тему: „Сучасні засоби іншомовної комунікації: позитивний і негативний досвід”; „Професійна освіта: вимоги до іншомовної професійної компетентності викладача”, на яких обговорювалися можливості використання іноземної мови в професійній педагогічній діяльності, для власного саморозвитку в технічній і педагогічній галузях. Одночасно з'ясовували уявлення здобувачів про можливості використання іноземної мови під час виконання функцій професійної діяльності, розуміння ролі і шляхів формування іншомовної професійної компетентності. Доводили необхідність цілеспрямованої роботи з формування власної особистості, здатної до ефективного використання іншомовної комунікації в педагогічному процесі, для чого потрібним є вироблення морально-вольових якостей: самостійності, цілеспрямованості, відповідальності за систематичну роботу, організованості тощо.

Зважаючи на важливість забезпечення стійкої мотивації здобувачів до

іншомовної професійної підготовки, реалізовували такі напрями роботи: виявляли ставлення здобувачів до іншомовної професійної підготовки з метою корегування негативних проявів; проводили роз'яснення ролі іншомовної професійної компетентності в діяльності викладача технічних дисциплін з використанням методів прикладу, переконання, демонстрації можливостей.

Окрему роботу проводили з обговорення прикладів використання можливостей іноземної мови для реалізації функцій педагогічної діяльності вітчизняними і зарубіжними колегами: для викладацької, виховної, науково-дослідницької, техніко-технологічної функцій. Підбирали матеріал про видатних вітчизняних педагогів, які користуються авторитетом завдяки поширенню власного педагогічного досвіду за кордоном, що стало можливим за умови сформованості в них іншомовної компетентності. Знайомили здобувачів з науковими публікаціями викладачів у міжнародних базах даних; залучали до онлайн лекцій, які проводили викладачі іноземною мовою.

Переконували здобувачів у необхідності долучатися до активної систематичної роботи з формування іншомовної професійної компетентності в освітньому процесі, використовуючи можливості неформальної і інформальної освіти. Попередньо роз'яснювали призначення кожного з видів освіти, сучасні вимоги до здобувачів формальної освіти в плані використання можливостей академічної мобільності, переваги неформальної і інформальної освіти для академічного і професійного зростання.

Обговорювали досвід практикуючих фахівців (викладачів ЗВО і ЗПТО) з метою налаштування здобувачів на саморозвиток, формування інтересу і потреби в практичному виробленні здатностей до іншомовної професійної діяльності тощо.

Підтримку інтересу і мотивації здобувачів магістерського рівня було спрямовано на формування активності і самостійності під час іншомовної

професійної підготовки, зважаючи на свідомий вибір педагогічного і наукового напрямку освіти, на виявлення ініціативності в роботі зі здобувачами молодших курсів з їх агітації до участі в різних формах іншомовної підготовки, переконання, взаємопереконання, виступів з повідомленнями тощо.

У подальшому проводили постійний моніторинг з виявлення мотиваційної спрямованості здобувачів на формування іншомовної професійної компетентності і до процесу їхньої іншомовної професійної підготовки, використовуючи зокрема опитувальник з виявлення у здобувачів рівня сформованості потреби у досягненнях (додаток В). Це сприяло коригуванню процесу організації діяльності: вносилися зміни в зміст діяльності відповідно до висловлених здобувачами побажань стосовно тем для обговорення, участі у пропонованих заходах, форм і методів, що обиралися. Виявлення рівня активності і самостійності здобувачів за допомогою анкетування, спостереження за їхньою діяльністю, проведення бесід із здобувачами і викладачами як експертами, забезпечувало зворотній зв'язок для оцінки ефективності організованої роботи, реагування у разі зниження інтересу і небажання здобувачів виявляти ініціативу, приймати активну участь у пропонованих заходах.

На *діяльнісно-формувавальному етапі* під час реалізації розробленого змісту іншомовної професійної підготовки шляхом упровадження освітніх компонентів використовували запропоновані технології. Так, на першому році навчання, ураховуючи різний рівень володіння здобувачами іноземною мовою, проводили попереднє ознайомлення з технічною термінологією, пропонуючи завдання різної складності, надавали у разі потреби додаткові консультації з пройденого матеріалу під час бінарних лекцій, що проводилися спільно викладачами фахової дисципліни і іноземної мови. Такі заняття вимагали попередньої підготовки і мали пропедевтичний характер у роботі зі здобувачами: проводилося попереднє ознайомлення з

термінологією іноземною мовою, прослуховування інформації з використанням аудіо і відеотехніки, створювалися термінологічні словники. Здобувачам просунутого рівня володіння іноземною мовою ускладнювали завдання з метою активізації набутих умінь і навичок (читання автентичних текстів за технологією автономного навчання, підготовки повідомлень з фахової теми, складання банку актуальних ситуацій іншомовного спілкування на професійну тематику тощо). Складений здобувачами банк професійних ситуацій використовували в подальшому в роботі зі здобувачами молодших курсів з використанням технологій ситуативного навчання – вирішення професійних ситуацій, проведення рольових ігор, вирішення кейсів тощо.

Організація викладання фахових дисциплін іноземною мовою передбачала: для проведення лекційних занять попереднє блочне подання матеріалу, чітке, стисле викладання інформації (без великих складнопідрядних та складносурядних речень), надання термінів на початку лекції з теми; для семінарів: повторення термінів на початку заняття, уникнення виду діяльності питання-одноосібна відповідь, надання переваги таким видам діяльності як дискусія, круглі столи, перехід від монологічної відповіді до діалогічної; для контролю засвоєння знань: фронтальні опитування, міні тести (як з варіантами відповідей, так і відкриті), індивідуальні роботи з публічним захистом розроблених проєктів, кейсів.

Використання автентичних матеріалів на заняттях виключало лексико-граматичний, інтонаційний, мовленнєвий приклад мови; оновлювало умови нормального спілкування, представляючи як реальні, так і вигадані ситуації; представляло інформацію, що стосується іншомовних країн, тим самим допомагаючи найбільш точно побачити ситуацію, представлену в тексті. Автентичні матеріали також забезпечують «ефект присутності» або «ефект залучення»; посилення мовленнєвої активності, включення мотиваційних можливостей. Автентичні матеріали є вихідною генерацією візуальної,

слухової, словесної, ситуаційно-модельної, предметної, графічної візуалізації; вони працюють як засіб дистанційного занурення в природне мовне середовище на всіх етапах навчання мови. Широке використання автентичних матеріалів на заняттях у закладах вищої інженерно-педагогічної освіти допомагає посилити пізнавальну діяльність здобувачів, підвищує роль індивідуальної роботи, розвиває у здобувачів навички спостереження, уяву, концентрацію, мовну пам'ять; розвиває навички в усіх видах мовленнєвої діяльності; творчу активність здобувачів, що характеризується поширенням знань і навичок у новій ситуації.

Автентичні матеріали включали відео та аудіо (аудіокнижки, пісні, рекламні тексти і радіомовлення), аудіо-відео матеріали (телевізійна реклама, фільми і документальні фільми, телешоу, мультфільми, музичне відео, трансляція новин), туристичні брошури, оголошення тощо. Робота з автентичним матеріалом включала в себе підготовчий етап, етап безпосередньої роботи з матеріалом (текстовий), етап обговорення і творчий етап.

Основні завдання підготовчого етапу включали в себе виключення можливих утруднень у роботі з автентичними матеріалами (мова, стилістика, навчання читанню, перегляд і прослуховування, створення стимулів для певної діяльності (викликати інтерес, дивувати), стимулювання розумових здібностей майбутніх викладачів технічних дисциплін. Ця стадія включала розвиток навичок прогнозування, складання пропозицій за допомогою ілюстрацій, діаграм, мовного кліше. Підготовка до роботи з автентичним матеріалом включала в себе можливість індивідуальної або спільної реалізації. Викладач використовував список питань, робочих листів або вправ, наприклад: перевести заголовок тексту, визначити значення слів, використовуючи їх визначення, заповнити прогалини, відповісти на питання, перевірити завдання тощо. Цей етап включав упровадження таких методів: введення і перегляд нового словникового запасу; перевірка розуміння вже

вивчених лексичних одиниць; контроль необхідного граматичного матеріалу; усунення можливих труднощів з розумінням змісту; аналіз автентичних розмовних формул, аналіз специфічних для культури елементів; розробка соціально-психологічного контексту для подальшого розуміння аудіо та відео матеріалів.

Етап безпосередньої роботи з матеріалом орієнтований на розвиток навичок семантичної обробки отриманої інформації (для розуміння основної концепції, для визначення меж підтем, для побудови структури та плану матеріалу), для розмежування тонкощів в лінгвістиці. При розробці специфіки етапу слід брати до уваги використання автентичного матеріалу (матеріал повинен бути переглядом, прослуховуванням або читанням) і завдань (часткове або повне розуміння, читання для конкретної інформації або читання для деталей і інші).

Творчий етап включав в себе завдання з розвитку творчих навичок у майбутніх викладачів, навчання самостійного пошуку, використання професійно орієнтованої інформації та її інтерпретації. На цьому етапі основна увага приділялася розвитку у здобувачів навичок інтерпретації тексту, навичкам продуктивного характеру (застосування інформації в різних комунікативних ситуаціях), навичкам використання лексичних одиниць щодо завдань спілкування, навичкам мовного етикету і навичкам оцінювати і інтегрувати фрагменти інформації. На цьому етапі використовували пізнавально-пошукові та пізнавально-дослідницькі завдання: перетворення матеріалу (наприклад, після перегляду телевізійних новин здобувачі повинні передати зміст програми); відтворення тексту (передати, відновити, описати матеріал); рішення складних завдань (отримання інформації для конкретної мети, проведення аналізу, надання доказів або спростування інформації, виділення основної або важливої інформації); виконання проєкту (проєкт, основні презентації).

Щодо організації роботи здобувачів з іншомовними текстами для

засвоєння професійно орієнтованої лексики і вироблення вмінь її використання використовували запропоновану І. Шостак методику використання групи вправ [560]. Так, на перших етапах (1-2 роки навчання) здобувачів пропонували підготовчі вправи, які були спрямовані на набуття знань загальнонавчальної та загальнотехнічної, загальнопедагогічної лексики, аббревіатури, формування мовних навичок, розвиток лінгвістичних умінь. На 2-3 роках навчання здобувачів у роботі з текстами пропонували тренувальні вправи, спрямовані на набуття нових знань загальнотехнічної, загальнопедагогічної і вузькоспеціалізованої (відповідно до технічної спеціалізації) професійної лексики, а також формування мовних і мовленнєвих навичок вживання нової лексики в поєднанні з раніше вивченою, розвиток умінь мовної та порівняльної інтерпретації змісту професійного тексту. На 4 році бакалаврата і в магістратурі у роботі з текстами пропонували до виконання професійно-спрямовані вправи, зорієнтовані на розвиток продуктивних лексичних умінь у процесі читання та вмінь обговорення прочитаного тексту на професійну тематику; анотування автентичних професійно орієнтованих текстів; самостійне створення професійних тестів на основі вивченої лексики; проведення порівняльного аналізу декількох текстів з професійної тематики; вирішення проблемних ситуацій на основі тексту; вилучення додаткової інформації із самостійно прочитаних автентичних професійних текстів. Така робота відповідала визначеній організаційно-педагогічній умові стосовно інтенсифікації процесу іншомовної професійної підготовки, адже передбачала нарощення і ускладнення завдань у роботі здобувачів з іншомовними текстами.

Необхідність нарощення складності і перехід від репродуктивного рівня виконання завдань до творчого знаходимо у О. Ванівської, яка стверджує, що «вправи творчого спрямування повинні бути складнішими і передбачати більшу самостійність студента при їх виконанні, наприклад:

скласти усне висловлювання фахового спрямування, використовуючи професійну термінологію; скласти діалог виробничої тематики, насичений фаховою термінологією обраної спеціальності» [74, с. 33].

Для відпрацювання лексичних і комунікативних умінь використовували тренувальні вправи діалогічного характеру, запропоновані С. Барсук [26, с.9]:

- вправи, що тренують автоматичне вживання нових лексичних одиниць та граматичних явищ забезпечують їхнє періодичне повторення на нових етапах навчання;
- вправи, що забезпечують змістову практичну можливість експериментувати з мовою, вдосконалюючи мовні та мовленнєві навички;
- вправи, що спрямовані на розвиток у здобувачів когнітивних умінь вищого рівня: аналізу, синтезу та оцінювання. Такі вправи мали проблемний характер за тематикою і спонукали здобувачів до природного використання мови, підвищуючи мотивацію до навчання.

Так, використання розробленого навчального посібнику з курсу «Іноземна (англійська) мова спілкування у академічному та професійному середовищі» відповідно до підготовки фахівців інженерних та інженерно-педагогічних спеціальностей освітніх ступенів «магістр» та «доктор філософії» [208] передбачало поєднання традиційних форм урочної діяльності з використанням сучасних методик і технологій (зокрема Інтернет технологій), і системи творчої роботи здобувачів, організованої в формі конференцій, конкурсів, олімпіад тощо; використання нових форм контролю і самоконтролю (наприклад, написання тез доповідей для конференції та створення презентації), що ведуть до свідомого навчання, які сприятимуть створенню внутрішньої мотивації до подальшого саморозвитку здобувачів.

У змісті, який заснований на автентичних матеріалах британських видавництв «Лонгман», «Оксфорд», «Кембридж» и «Макміллан», а також використанні неадаптованих наукових статей з різних спеціальностей,

передбачено завдання, спрямовані на вироблення здобувачами професійно-комунікативної іншомовної компетентності під час обговорення в парах або групах проблемних питань (наприклад, *«Work in pairs to discuss the following key points of academic writing style»*; *«Use the following expressions to find similarities between Computer Science (CS), Psychological Magazine (PM) and Teaching Pedagogics (TP)»*).

Для формування професійно-комунікативної і лінгвістичної компетентностей передбаченою є робота з тематичною лексикою з використанням аудіо і відеоматеріалів (наприклад, *«Watch the video episode “Academic Writing: The Basics” made by G. Martinez and T. Barbou at the Simon Fraser University (SFU) and make notes about the main points: https://www.youtube.com/watch?v=wdmSo2_e18A»*).

Окремо передбачені завдання для самостійної роботи здобувачів (наприклад, *look on the internet for journals in your own subject area and read their guidelines for author. You can visit this popular publishing house website: <http://www.elsevier.com/journal-authors/home#find-a-journal>. Report in written on what the guidelines require. Which journal would you like your article to be published in? Why?*)

Оволодіння студентами лексичним матеріалом іноземної мови зі спеціальності вимагало від викладача розробки словників-мінімумів, що базувалося на найчастіше вживаних у спеціальних текстах загальнонаукових та спеціально-наукових утворень «заготовок», необхідних для чіткої і точної передачі навчально-наукової інформації. Незважаючи на це, останнім часом, на перевагу усного мовлення значення читання залишається дуже важливим, тому цей вид мовленнєвої діяльності дозволяє здобувачеві не тільки черпати інформацію, а й створює засоби оволодіння усною і письмовою іноземною мовою.

Зважаючи на те, що відповідно до робочих навчальних програм здобувачам відводиться багато годин на самостійну роботу, що, з

урахуванням специфіки предмету, на думку О. Харжевської [536], не є достатньо ефективним, необхідною є колективна робота – у групі, у команді, у парі, оскільки грамотно та по суті викладати свої думки можна навчитися, перш за все, у процесі живого спілкування. Активне включення того, хто навчається, в процес навчання залежить від таких складових як: сприятливі умови для навчання та спілкування, предмет обговорення мають відповідати інтересам та потребам здобувачів, бути актуальним для сучасного суспільства, кожен учасник має бути залученим до активного обговорення. Врахування цих необхідних складових підсилює відчуття відповідальності та надає впевненості у власних силах. Тісна співпраця між педагогом та здобувачами, тренування працювати в команді є запорукою успіхів у засвоєнні мови спеціальності та значно підвищує внутрішні мотиви, що виявляється у покращенні навичок усного та писемного мовлення, чому сприяють презентації та написання доповідей. Типи вправ лексико-граматичного характеру з врахуванням специфічної термінології значно розширюють активний лексичний мінімум та пасивний професійний жаргон.

За технологією автономного навчання забезпечували вільний доступ до навчальної інформації, що знаходиться в інформаційно-комп'ютерному освітньому середовищі. Завдяки цьому здобувачі мали можливість самостійно вирішувати, що і як хочуть вивчати та брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їхнє виконання. Забезпечення сформованості лінгвістичної компетентності під час опанування дисципліни «Іноземна мова» створювало підґрунтя для використання у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу технологій інтегрованого і контекстного навчання: використання рольових, імітаційних ігор, розроблення кейсів з технічної тематики, дидактичних проєктів реалізації занять з фахових дисциплін, сценаріїв виховних заходів тощо. Здобувачі активно пропонували теми для їхньої організації, створювали ситуації практичної професійної діяльності, активно обговорюючи рішення, що забезпечувало формування

іншомовної професійно-комунікативної компетентності. На старших курсах бакалаврської і магістерської підготовки перевагу надавали технологіям навчання в співпраці: здобувачі приймали участь у розробленні проєктів спільної діяльності, добираючи літератури з іншомовних джерел, активно обговорювали проблеми професійної діяльності іноземною мовою в дискусійній, дебатній формах. За допомогою інтернет-технологій проводили відео-конференції, вебінари, організовували спілкування з носіями мови.

Широко використовували «кейси», що сприяло формуванню іншомовної компетентності у студентів завдяки тому, що, по-перше, «кейси» дозволяли спиратися на міждисциплінарні зв'язки і створити наближене до реальності професійне середовище, що дозволяло поєднати навчання іноземної мови з використанням здобувачами набутих ними професійних навичок і вмінь. По-друге, наближеність до реальних ситуацій підвищувала вмотивованість здобувачів, дозволяючи зняти або подолати психологічні бар'єри, які можуть виникати при відпрацюванні аналогічних мовних навичок у традиційному навчальному середовищі в аудиторії. По-третє, аналіз кейсів вимагав від викладача певної позааудиторної та аудиторної підготовки, яка сама по собі є ефективним видом навчальної діяльності. Як показує практика, здобувачі більш відповідально й творчо готуються до розбору «кейсу», виконуючи певну кількість навчальних завдань, які зазвичай сприймаються ними формально.

При розробці «кейсу» викладачі ставили цілі, які спочатку визначаються мовними компетенціями, а потім ті цілі, що визначаються професійними знаннями і навичками. Використання таких активних методів мало низку переваг, а саме: забезпечували саморозвиток, самоактуалізацію особистості, дозволяли здобувачеві самому шукати і усвідомлювати способи вирішення життєвих ситуацій. Окрім того, ці методи забезпечували вирішення освітніх завдань у різних аспектах: підвищення пізнавальної активності здобувачів, сприяли розвитку творчих здібностей та

нестандартності мислення, допомагали активізувати самостійну діяльність, сприяли розвитку комунікативно-емоційної сфери особистості здобувача, формували позитивну навчальну мотивацію.

У запровадженні факультативу «Іншомовна професійна компетентність викладача технічних дисциплін» для бакалаврів провідною виступала мотиваційна мета для формування усвідомленої потреби постійно приймати активну участь в іншомовній професійній підготовці, що має значення як для професійної діяльності, так і для подальшої освіти і самоосвіти. У зв'язку з цим, на заняттях акцентували увагу на ролі і значенні іншомовної професійної компетентності для виконання функцій викладача технічних дисциплін у закладах професійно-технічної освіти, перспектив і потенційних можливостей для самореалізації завдяки здатності до іншомовної комунікації в освітній галузі. Заняття з факультативу передбачали використання активних форм іншомовної взаємодії між її учасниками з залученням можливостей приймати участь у конкурсах, дебатах, гуртках, курсах з використанням інтернет-технологій. Так, продукивним виявилось використання Вебінару як технології, яка дозволяє в повній мірі відтворити умови колоборативної (спільної) форми організації навчання, використовуючи засоби аудіо-, відеообміну даними та спільної роботи з різноманітними об'єктами, незважаючи на те, що його учасники можуть фізично знаходитися в різних місцях. Таким чином, створювалася віртуальна «аудиторія», що об'єднує всіх учасників вебінару. Вебінаром вважали віртуальний семінар, організований за допомогою Інтернет-технологій. Упровадження вебінари під час дистанційної форми навчання мали цілу низку переваг: повна відсутність географічних обмежень; розмір аудиторії, обмежений лише технічними можливостями та завданнями заходу; суттєва економія часу та засобів як організатора, так і учасників; інтерактивна взаємодія учасників; зручність – сприймання інформації у зручній обстановці без зайвих відволікаючих факторів; запис вебінару для

подальшого використання в роботі після його завершення.

Після закінчення роботи на факультативних заняттях після кожного семестру проводили опитування і анкетування здобувачів з метою визначення їхнього ставлення до такої форми роботи, актуальності тематики занять, виявлення уподобань і побажань здобувачів на подальшу роботу. Окрему увагу приділяли рефлексії здобувачів – з метою оцінки власних досягнень завдяки активним технологіям роботи на заняттях. Так, після першого семестру всі учасники (100%) виявили бажання продовжувати участь у заняттях. Після третього року навчання таких постійних учасників було близько 90%. Зменшення кількості учасників пояснюємо зайнятістю окремих здобувачів старших курсів і неможливістю продовжувати приймати участь у роботі факультативу в певні відведені для цього години. Проте жоден з учасників не вказав на зниження інтересу до факультативних занять та іншомовної професійної підготовки в цілому.

Факультатив «Іншомовна науково-дослідницька діяльність викладача технічних дисциплін» для магістрів мав наукову спрямованість і передбачав підвищення інтересу до роботи з іншомовними джерелами на технічну тематику; опанування технічною термінологією; ознайомлення й відпрацювання комунікативних навичок професійного спілкування на наукові теми; пошук наукової інформації для створення наукових публікацій в професійній галузі. Окремий блок занять було присвячено виробленню умінь з підготовки тез, статей, анотацій до них, оформлення літератури іноземною мовою; пошуку наукової інформації в різних системах і роботі з нею; вимогам до презентацій і правилам їх розроблення. Магістри з інтересом поставилися до можливості поглибленого опанування засадами іншомовної наукової діяльності, оскільки усвідомлювали актуальність і нагальну потребу для власної професійної кар'єри і самореалізації прагматичного складника іншомовної професійної компетентності. Під час проведених конференцій магістри, які приймали участь у роботі

факультативу, почувалися більш впевненими у презентації власних наукових робіт.

Підготовка до виробничої практики здобувачів здійснювалася шляхом ознайомлення з проєктами в певній технічній галузі, розробленими закордонними фахівцями, презентаціями розробок вітчизняних фахівців іноземною мовою (робота з технічною документацією, переклад і засвоєння термінології, розширення технічного вокабуляру). Під час педагогічної практики здобувачі бакалаврського рівня освіти упроваджували елементи розроблених дидактичних проєктів заняття з технічної дисципліни іноземною мовою; розробляли сценарії й організовували іншомовне спілкування з учнями ЗПТО з обговорення актуальних проблем на виховні теми.

Виконуючи завданнями проходження педагогічної практики (ознайомитися з навчальним закладом: вивчити організацію педагогічного процесу, документацію, у якій відображено зміст професійної підготовки і вимоги до майбутніх фахівців; ознайомитись з основними напрямками роботи педагогічного колективу навчального закладу; вивчити досвід навчальної, методичної, виховної роботи викладача, майстра виробничого навчання; розробити дидактичний проєкт, провести уроки й оцінити ступінь реалізації власного проєкту; удосконалювати техніку педагогічного спілкування; розробити дидактичний проєкт навчання окремих тем навчального матеріалу із загально-професійних та професійних заходів) студенти мали запровадити елементи розробленого ними дидактичного проєкту іноземною мовою, організувати обговорення питань за темою. Для проведення такої роботи студенти мали підготувати учнівську аудиторію до такої взаємодії: поспілкуватися з учнями класу, виявити їхні можливості і здатності до іншомовного спілкування, рівень володіння іноземною мовою, мотивацію і інтерес до такого подання професійно орієнтованої інформації, до її сприймання. З цією метою здобувачі проводили бесіди з учнями, готували

словники і заздалегідь ознайомлювали учнів з термінами іноземною мовою, які використовуватимуться. Під час відвідування навчальних занять викладачів закладу професійно-технічної освіти, в щоденнику спостережень студенти відбивали аспекти діяльності викладача, методи і прийоми, які він використовує у викладацькій діяльності. Окремим завданням була організація спілкування з викладачами технічних дисциплін закладу професійно-технічної освіти, які ознайомлювали з тими функціями, які вона виконують. Під час такого спілкування необхідним було з'ясування тих можливостей і реальних ситуацій використання викладачами іноземної мови. Так, студентами було відбито у щоденниках спостережень: «Викладач А.І. усвідомлює ті можливості, які йому надає володіння іноземною мовою в повсякденному житті і в професійній діяльності»; «Викладач О.П. розуміє, що вимоги до рівня володіння іноземною мовою зростатимуть відповідно до потреб і професійної діяльності зокрема (необхідність налагодження стосунків з іноземними колегами, ознайомлення з новаціями в технічній галузі, підготовка публікацій в міжнародних збірках тощо)». Були зафіксовані приклади реальних ситуацій використання іноземної мови викладачами закладу професійно-технічної освіти під час проведеної онлайн-конференції з колегами закладу-партнера з Польщі. Проте варто констатувати, що такі випадки є не просто рідкими, а скоріше поодинокими. Але разом з тим і відзначити той факт, що викладачі молодого і середнього віку залучаються до активного опанування іноземної мови у неформальній освіті, усвідомлюючи в цьому перспективи для власного особистісного і професійного зростання. Таке бажання, інтерес і внутрішня мотивація з боку викладачів спричинило організацію щотижневих занять у лайн-режимі викладачів кафедри іноземних мов закладу вищої освіти з викладачами, які працюють в закладах професійно-технічної освіти – базах педагогічної практики. Це в подальшому сприяло більш активній взаємодії викладачів баз практик зі студентами в плані розроблення спільних занять з використанням

елементів матеріалу іноземною мовою, створення гуртків любителів іноземної мови професійного спрямування, клубів з організації он-лайн спілкування з носіями іноземної мови.

Після першого тижня практики було проведено круглий стіл зі студентами, на якому було обговорено ті позитивні прийоми, які вони мали презентувати і відбити доцільність і ефективність їх використання. Завданням для студентів було представити реальну ситуацію і розробити подібні до неї, де може бути використаною іноземна мова. Так, студенти презентували комунікативні прийоми заохочення учнів до іншомовної навчальної діяльності (наведення прикладів з досвіду тих фахівців у відповідній галузі, яким іншомовна компетентність допомогла прийняти участь у міжнародних проектах, реалізувати свої потенційні можливості; повідомлення інформації, яка стимулювали інтерес і мотивацію учнів до використання іноземної мови у спілкуванні під час взаємодії, відвідування створених гуртків любителів іноземної мови тощо).

Під час відвідування занять викладачів закладу професійно-технічної освіти здобувачі оцінювали їхній контакт з аудиторією, а, спілкуючись з викладачами, дізнавалися про можливості, інтерес учнівської аудиторії до сприймання інформації іноземною мовою.

Під час розроблення дидактичного проекту уроків з різних дисциплін відповідно до напрямку професійної підготовки і закладу-базы практики студенти працювали з іноземними джерелами з метою пошуку інформації, яка мала б зацікавити здобувачів технічної освіти – щодо інноваційних рішень і пропозицій у галузі; реалізованих раціоналізаторських проектів тощо. Студент-практикант мав підготувати узагальнене повідомлення іноземною мовою з демонстрацією розробленого словника з технічною термінологією, яку використовував. Так, студентом (Ігор М.) було запропоновано повідомлення на занятті за темою «Система технічного обслуговування та ремонту двигуна легкового автомобіля ВАЗ-2109»

дисципліни «Експлуатація машин».

Реалізуючи дидактичні проекти за запропонованою схемою, здобувачі відзначали місце іноземної мови, її роль на різних етапах проведення заняття.

Завданнями до магістерської практики в закладі вищої освіти було відпрацювання уміння здійснення іншомовної професійної діяльності під час виконання викладацької, виховної, науково-дослідницької і техніко-технологічної функцій: розроблення презентацій і проведення елементів занять з технічних дисциплін іноземною мовою; організація іншомовної взаємодії зі здобувачами; презентація власних наукових розробок іноземною мовою тощо.

Водночас, специфіка і графік навчального процесу у ЗВО детермінують стратегію засвоєння іноземних мов здобувачами, а існуючі освітні стандарти обмежують запровадження матеріалу за інтересами та індивідуальними потребами, не завжди реалізують їх комунікативний потенціал. Саме тому з'являється все більше спеціалізованих курсів іноземних мов як напрямів неформальної іншомовної освіти. Головним предметом навчання тут є мовна комунікативна діяльність здобувачів, що дозволяє реалізувати їхні потреби в засвоєнні закономірностей функціонування мовних одиниць, їх семантичних та прагматичних особливостей, допомагає молоді, передусім, у професійному спілкуванні, полегшує й активізує міжнаціональні контакти під час подорожей та участі в міжнародних конференціях. Навчальна діяльність здобувачів на спеціалізованих курсах іноземних мов володіє низкою переваг, а саме: є об'єктивна можливість для подання навчальної інформації всіма каналами й встановлення зворотного зв'язку, активізації емоційної та когнітивної сфери особистості здобувача, організації процесу засвоєння на засадах інтерактивності й особистісно-орієнтованого підходу, автентичності іншомовних знань, педагогічної підтримки навчальної праці тощо. Ознайомлювали здобувачів з можливостями відвідування

спеціалізованих курсів, зокрема й тих, що пропонуються в онлайн-просторі. Пропонували ознайомлення з інтернет-ресурсами: <https://elt.oup.com> (Oxford University Press: English Language Teaching); <https://eltngl.com> (National Geographic Learning. English Language Teaching); <https://www.cambridgeenglish.org> (Cambridge Assessment English); <https://www.pearson.com> (Pearson English); www.bbc.co.uk (BBC Learning English); www.englishtips.org/ (Learning English Together: Educational Community).

Налагоджена з ініціативи викладачів іноземної мови, педагогічних дисциплін робота гуртків «Спілкуємося іноземною мовою», «Знавці іноземної мови» була спрямована на формування інтересу до іноземної мови як засобу фахової підготовки, мотивації до її опанування і використання для самовдосконалення, формування й реалізації професійно-комунікативної компетентності здобувачів: на засіданнях піднімали і обговорювали актуальні проблеми (суспільні, фахові) іноземною мовою; добирали матеріал для самопрезентації, складання мотиваційних листів для участі в міжнародних грантових проєктах, працевлаштування тощо. Постійно діючий прес-центр, до якого ввійшли активні здобувачі зі студентського самоврядування, виконував інформаційний напрям роботи: інформували про можливості отримання додаткової освіти, забезпечення академічної мобільності здобувачів завдяки організованим у різних форматах курсам, суспільним і навчальним квестам, професійним тренінгам, волонтерським ініціативам, практикумам, організованим зокрема й іноземними суб'єктами або реалізованим іноземною мовою. Здобувачі залучалися до участі в систематично організованих конкурсах (на кращу промову, презентацію курсу, есе, проєкт іноземною мовою), «круглих столах» на актуальні теми, прес-конференціях, диспутах, вікторинах тощо.

Під час проведення наукових конференцій, олімпіад з професійної освіти, конкурсів наукових робіт заохочували здобувачів до розроблення й

презентації доробок іноземною мовою, з використанням іншомовних джерел. За бажанням викладачів і здобувачів освіти було організовано курси іноземної мови за різним спрямуванням: підготовка здобувачів бакалаврського рівня освіти до складання іспиту з іноземної мови з зовнішнього незалежного оцінювання для вступу в магістратуру; для підтвердження викладачами рівня B2; усіх бажаючих – для забезпечення здатності іншомовного спілкування в повсякденному і професійному житті. Така діяльність забезпечувала формування лінгвістичної, професійно-комунікативної і прагматичної іншомовної компетентностей.

Важливою організаційно-педагогічною умовою реалізації розробленої системи іншомовної професійної підготовки виступала оптимальна інтеграція всіх елементів змісту підготовки майбутніх фахівців. Для її забезпечення інформували здобувачів про заходи, які організовувалися зарубіжними партнерами на онлайн-платформах, що передбачали використання іноземної мови як засобу спілкування і обміну думками; представниками вітчизняних освітніх закладів, спрямовані на формування у здобувачів іншомовної компетентності (курси, тренінги); науковою спільнотою – конференції, присвячені обговоренню актуальних освітніх або інженерно-технічних проблем. Інтенсифікація процесу іншомовної професійної підготовки здобувачів забезпечувалася використанням активних форм роботи, що стимулювали до самовдосконалення, просування до більш високого рівня володіння іншомовною професійною компетентністю.

Отже, упровадження розробленої і теоретично обґрунтованої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін представляло собою комплексну, цілісну, системну діяльність з реалізації визначених блоків. Упровадження розробленого змісту зумовлювало використання відповідних технологій, форм і методів організації діяльності, адекватних поставленим завданням, з залученням потенційних можливостей всіх компонентів змісту професійної підготовки

майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

4.3 Аналіз результатів експериментальної роботи

На контрольному етапі проведення експериментальної роботи завдання полягало у виявленні отриманих результатів щодо сформованості іншомовної професійної компетентності викладачів технічних дисциплін у здобувачів експериментальних груп і контрольних груп і порівняння їх з результатами, отриманими на констатувальному етапі і між у групах між собою. Для з'ясування ефективності розробленої цілісної системи іншомовної професійної підготовки, яка передбачала орієнтацію на використання іноземної мови як одного із засобів фахової підготовки, було виявлено динаміку у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності у здобувачів ЕГ₁, під час підготовки яких впроваджувалася розроблена система. Узагальнені результати в динаміці представлено і таблиці 4.7

Таблиця 4.7

Динаміка у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності здобувачів ЕГ₁

№	Показники	рівні/етапи					
		високий		достатній		низький	
		конст. етап	контр етап	конст. етап	контр етап	конст. етап	контр етап
1. Критерій сформованості лінгвістичної компетентності (мовна, мовленнєва)							
1.1	Здатність розуміти професійно-орієнтовану інформацію іноземною мовою	5,3	18,0	16,4	47,6	78,3	34,4
1.2	Здатність до усного та письмового спілкування іноземною мовою	4,1	30,3	13,1	42,6	82,8	27,1
1.3	Здатність складати тексти, робити презентації та повідомлення іноземною мовою	2,1	18,6	11,1	36,5	86,8	44,9

Продовження табл. 4.7

2. Критерій сформованості професійно-комунікативної (комунікативно-педагогічної і комунікативно-технічної) компетентності							
2.1	Здатність використовувати засоби іншомовної комунікації в освітньому процесі	0	16,4	5,3	29,1	94,7	54,5
2.2	Здатність комунікувати (обмінюватися інформацією) з технічної проблематики	0	12,1	4,1	29,5	95,9	58,4
3. Критерій сформованості прагматичної (науково-педагогічної і науково-технічної) компетентності							
3.1	Здатність працювати з іншомовними джерелами	4,5	19,4	14,4	45,6	81,1	35,0
3.2	Здатність до самостійного пошуку, відбору, опрацювання, аналізу, узагальнення професійно-орієнтованого іншомовного матеріалу	0	12,7	12,7	36,1	87,3	51,2

Як бачимо з таблиці 4.7, у здобувачів за чотири роки навчання на бакалаврському рівні освіти відбулися позитивні зрушення у високому і достатньому рівнях сформованості іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін. Особливо суттєвими є зрушення у сформованості компетентності за критерієм професійно-комунікативної (комунікативно-педагогічної і комунікативно-технічної) компетентності. Якщо на констатувальному етапі експерименту фактично на етапі початку навчання в закладі вищої освіти не було виявлено жодного здобувача, в якого був би наявним високий рівень здатностей використовувати засоби іншомовної комунікації в освітньому процесі і комунікувати (обмінюватися інформацією) з технічної проблематики, що не дивно, зважаючи на відсутність у здобувачів фахових знань, то на контрольному етапі здобувачів з високим і достатнім рівнем сформованості виявлено близько 50 %. Те, що близько 50 % здобувачів залишилися на низькому рівні сформованості таких здатностей, свідчить про необхідність посилення роботи в цьому напрямі.

Інтерес представляло порівняння результатів, отриманих здобувачами

контрольної групи, які не приймали участь у реалізації розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, а навчалися в традиційному режимі, отримуючи знання з іноземної мови, передбачені програмою підготовки.

Отримані за допомогою тих самих тестових методик з виявлення рівнів сформованості здатностей як компонентів іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін за критеріями складників компетентності (лінгвістичної, професійно-комунікативної і прагматичної) на контрольного етапу експерименту в порівнянні з результатами констатувального етапу в КГ₁ представлені в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

**Динаміка у рівнях сформованості іншомовної професійної
компетентності здобувачів КГ₁**

№	Показники	рівні/етапи					
		високий		достатній		низький	
		конст. етап	контр етап	конст. етап	контр етап	конст. етап	контр етап
1. Критерій сформованості лінгвістичної компетентності (мовна, мовленнєва)							
1.1	Здатність розуміти професійно-орієнтовану інформацію іноземною мовою	6,3	9,7	12,2	25,6	81,5	64,7
1.2	Здатність до усного та письмового спілкування іноземною мовою	4,2	16,0	11,8	28,4	84,0	55,6
1.3	Здатність складати тексти, робити презентації та повідомлення іноземною мовою	3,4	7,2	8,8	21,0	87,8	71,8
2. Критерій сформованості професійно-комунікативної (комунікативно-педагогічної і комунікативно-технічної) компетентності							
2.1	Здатність використовувати засоби іншомовної комунікації в освітньому процесі	0	4,6	6,3	18,9	93,7	76,5
2.2	Здатність комунікувати (обмінюватися інформацією) з технічної проблематики	0	3,4	4,6	18,9	95,4	77,7

Продовження табл. 4.8

3. Критерій сформованості прагматичної (науково-педагогічної і науково-технічної) компетентності							
3.1	Здатність працювати з іншомовними джерелами	2,5	11,3	12,2	28,2	85,3	60,5
3.2	Здатність до самостійного пошуку, відбору, опрацювання, аналізу, узагальнення професійно-орієнтованого іншомовного матеріалу	0	3,8	8,8	19,3	91,2	76,9

Як бачимо з даних таблиці 4.8, у здобувачів контрольної групи, які навчалися за традиційною системою без упровадження розробленої системи іншомовної професійної підготовки, також відбулися позитивні зрушення, що свідчить про ефективність роботи з іншомовної підготовки з боку викладачів кафедри іноземних мов. Проте такі зрушення не є суттєвими. Так, відбулися зміни у лінгвістичній компетентності і прагматичній стосовно здатності працювати з іншомовними джерелами у здобувачів, які продемонстрували достатній рівень. Але великий відсоток здобувачів залишився на низькому рівні – більше 60 % за всіма показниками. Особливо невтішними є результати стосовно рівнів здатність використовувати засоби іншомовної комунікації в освітньому процесі і здатності комунікувати (обмінюватися інформацією) з технічної проблематики, тобто здатностей, необхідних для реалізації спілкування у професійній галузі.

За експертною оцінкою викладачів фахових дисциплін, із здобувачами експериментальної групи цікавіше і ефективніше відбувався процес навчання, оскільки вони охоче приймали участь у пропонованих активних методах роботи, зокрема й використовуючи іншомовну літературу, джерела, були краще обізнані щодо методів організації іншомовної діяльності.

Динаміка у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності після проходження підготовки на магістерському рівні здобувачами експериментальної групи ЕГ₁, які були задіяні в реалізації розробленої системи іншомовної професійної підготовки, представлена в

таблиці 4.9.

Таблиця 4.9

**Динаміка у рівнях сформованості іншомовної професійної
компетентності здобувачів ЕГ₂**

№	Показники	рівні/етапи					
		високий		достатній		низький	
		конст. етап	контр етап	конст. етап	контр етап	конст. етап	контр етап
1. Критерій сформованості лінгвістичної компетентності (мовна, мовленнєва)							
1.1	Здатність розуміти професійно-орієнтовану інформацію іноземною мовою	17,3	35,2	33,9	55,7	47,5	9,1
1.2	Здатність до усного та письмового спілкування іноземною мовою	14,1	34,6	27,1	48,9	58,8	16,5
1.3	Здатність складати тексти, робити презентації та повідомлення іноземною мовою	17,9	35,8	36,5	57,0	44,9	7,2
2. Критерій сформованості професійно-комунікативної (комунікативно-педагогічної і комунікативно-технічної) компетентності							
2.1	Здатність використовувати засоби іншомовної комунікації в освітньому процесі	14,1	28,2	21,8	39,7	64,1	32,1
2.2	Здатність комунікувати (обмінюватися інформацією) з технічної проблематики	12,8	25,6	29,5	50,0	57,7	24,4
3. Критерій сформованості прагматичної (науково-педагогічної і науково-технічної) компетентності							
3.1	Здатність працювати з іншомовними джерелами	14,1	32,0	27,1	48,9	58,8	19,1
3.2	Здатність до самостійного пошуку, відбору, опрацювання, аналізу, узагальнення професійно-орієнтованого іншомовного матеріалу	12,8	26,8	36,1	56,6	51,1	16,6

Як бачимо з таблиці 4.9, упровадження розробленої системи іншомовної професійної підготовки магістрантів позитивно вплинуло на формування всіх компонентів іншомовної професійної компетентності. Особливо позитивні зміни є значущими у сформованості прагматичної

компетентності, враховуючи початково невисокі показники. Інтерес представляло порівняння цих результатів з результатами контрольної групи, динаміка в якій відбита в таблиці 4.10.

Таблиця 4.10

**Динаміка у рівнях сформованості іншомовної професійної
компетентності здобувачів КГ₂**

№	Показники	рівні/етапи					
		високий		достатній		низький	
		конст. етап	контр етап	конст. етап	контр етап	конст. етап	контр етап
1. Критерій сформованості лінгвістичної компетентності (мовна, мовленнєва)							
1.1	Здатність розуміти професійно-орієнтовану інформацію іноземною мовою	15,5	26,7	31,6	46,5	52,9	26,8
1.2	Здатність до усного та письмового спілкування іноземною мовою	13,0	27,9	36,0	55,2	51,0	16,9
1.3	Здатність складати тексти, робити презентації та повідомлення іноземною мовою	11,8	19,2	29,7	43,3	58,5	37,5
2. Критерій сформованості професійно-комунікативної (комунікативно-педагогічної і комунікативно-технічної) компетентності							
2.1	Здатність використовувати засоби іншомовної комунікації в освітньому процесі	15,5	22,9	24,2	35,4	60,3	41,7
2.2	Здатність комунікувати (обмінюватися інформацією) з технічної проблематики	13,0	22,3	26,0	37,8	61	39,9
3. Критерій сформованості прагматичної (науково-педагогічної і науково-технічної) компетентності							
3.1	Здатність працювати з іншомовними джерелами	11,2	22,4	27,9	42,8	60,9	34,8
3.2	Здатність до самостійного пошуку, відбору, опрацювання, аналізу, узагальнення професійно-орієнтованого іншомовного матеріалу	11,8	21,1	15,5	28,5	72,7	50,4

Як бачимо з таблиці 4.10, в результаті магістерської підготовки здобувачів, яка здійснювалася традиційно, відбулися зрушення, проте вони є

не такими суттєвими. Особливо це стосується прагматичної іншомовної компетентності – у середньому близько 40 % випускників магістратури залишалися на низькому рівні сформованості їхньої здатності ефективно працювати з іншомовною науковою літературою для власного саморозвитку в освітній і науковій сфері.

Викладачі педагогічних дисциплін, які виступали експертами в оцінюванні програмних результатів, що забезпечувалися дисциплінами педагогічного циклу, відзначали, що переважна більшість здобувачів експериментальної групи вміють використовувати іноземну мову у професійній діяльності, під час реалізації педагогічних умінь на практиці, реалізують різні види ділових комунікацій іноземною мовою, виявляючи інтерес і прагнення до удосконалення умінь, вміють знаходити необхідну професійну та наукову інформацію в іншомовних джерелах, використовувати іноземну мову для створення матеріалів з професійної проблематики і презентувати результати власної професійної діяльності, досліджень та проєктів іноземною мовою. Серед здобувачів контрольної групи таких значно менше – вони потребують, як правило, підтримки, допомоги, додаткових роз'яснень. Якщо магістранти ЕГ здатні самостійно здійснювати підготовку і реалізацію дидактичних проєктів у закладі вищої освіти з використанням іноземної мови, то в КГ відсоток таких магістрантів значно менший.

У спілкуванні зі здобувачами ними було наголошено на позитивному ставленні до такої можливості розширити свої здатності за рахунок опанування і використання іноземної мови як засобу їхньої фахової, зокрема й науково-дослідницької підготовки.

Результати щодо приросту у рівнях сформованості іншомовної комунікативної компетентності здобувачів бакалаврського рівня і магістерського рівнів у порівнянні отриманих результатів експериментальної і контрольної груп представлено в таблиці 4.11 і 4.12.

Таблиця 4.11

**Результати експериментальної перевірки ефективності системи
іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних
дисциплін (бакалаврський рівень)**

№	Показники	Приріст за рівнями					
		високий		достатній		низький	
		КГ ₁	ЕГ ₁	КГ ₁	ЕГ ₁	КГ ₁	ЕГ ₁
1. Критерій сформованості лінгвістичної компетентності (мовна, мовленнєва)							
1.1	Здатність розуміти професійно-орієнтовану інформацію іноземною мовою	+3,4	+12,7	+13,4	+31,2	-16,8	-43,9
1.2	Здатність до усного та письмового спілкування іноземною мовою	+11,8	+26,2	+17,6	+29,5	-29,4	-55,7
1.3	Здатність складати тексти, робити презентації та повідомлення іноземною мовою	+3,8	+16,4	+12,2	+25,4	-16,0	-41,8
2. Критерій сформованості професійно-комунікативної (комунікативно-педагогічної і комунікативно-технічної) компетентності							
2.1	Здатність використовувати засоби іншомовної комунікації в освітньому процесі	+4,6	+16,4	+12,64	+23,8	-17,2	-40,2
2.2	Здатність комунікувати (обмінюватися інформацією) з технічної проблематики	+3,4	+13,1	+15,5	+25,4	-18,9	-38,5
3. Критерій сформованості прагматичної (науково-педагогічної і науково-технічної) компетентності							
3.1	Здатність працювати з іншомовними джерелами	+8,8	+14,4	+16,0	+31,2	-24,8	-45,6
3.2	Здатність до самостійного пошуку, відбору, опрацювання, аналізу, узагальнення професійно-орієнтованого іншомовного матеріалу	+3,8	+12,7	+10,5	+23,4	-14,3	-36,1
	Середній показник за рівнями	+5,5	+14,4	+14,3	+27,1	-19,8	-41,5

Як бачимо, кількісні показники підтверджують позитивну динаміку у сформованості на високому та достатньому рівнях професійно-комунікативної і прагматичної іншомовної компетентності – у цілому майже до 50 %.

У здобувачів КГ бакалаврського рівня також є приріст, але він майже

удвічі менший, особливо стосовно високого рівня сформованості компонентів іншомовної професійної компетентності.

Таблиця 4.12

**Результати експериментальної перевірки ефективності системи
іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних
дисциплін (магістерський рівень)**

№	Показники	Приріст за рівнями					
		високий		достатній		низький	
		КГ ₂	ЕГ ₂	КГ ₂	ЕГ ₂	КГ ₂	ЕГ ₂
1. Критерій сформованості лінгвістичної компетентності (мовна, мовленнєва)							
1.1	Здатність розуміти професійно-орієнтовану інформацію іноземною мовою	+11,2	+17,9	+14,9	+21,8	-26,1	-39,7
1.2	Здатність до усного та письмового спілкування іноземною мовою	+14,9	+20,5	+19,2	+21,8	-34,1	-42,3
1.3	Здатність складати тексти, робити презентації та повідомлення іноземною мовою	+7,4	+17,9	+13,6	+20,5	-21,0	-38,4
2. Критерій сформованості професійно-комунікативної (комунікативно-педагогічної і комунікативно-технічної) компетентності							
2.1	Здатність використовувати засоби іншомовної комунікації в освітньому процесі	+7,4	+14,1	+11,2	+17,9	-18,6	-32,0
2.2	Здатність комунікувати (обмінюватися інформацією) з технічної проблематики	+9,3	+12,8	+11,8	+20,5	-21,	-33,3
3. Критерій сформованості прагматичної (науково-педагогічної і науково-технічної) компетентності							
3.1	Здатність працювати з іншомовними джерелами	+11,2	+17,9	+14,9	+21,8	-26,1	-39,7
3.2	Здатність до самостійного пошуку, відбору, опрацювання, аналізу, узагальнення професійно-орієнтованого іншомовного матеріалу	+9,3	+14,1	+13,0	+20,5	-22,3	-34,60
	Середній показник за рівнями	+9,9	+16,6	+14,3	+20,5	-24,2	37,1

Суттєвими є позитивні зміни у здобувачів магістерського рівня ЕГ порівняно з КГ.

Підрахунки стосовно середнього показника за рівнями сформованості

іншомовної професійної компетентності у здобувачів контрольних і експериментальних рівнів засвідчили, що в експериментальних групах приріст у сформованості на високому рівні іншомовної професійної компетентності було виявлено у більшій кількості здобувачів (на 14,4% бакалаврського і 16,6% магістерського рівнів), достатнього – на 27,1% і 20,5% відповідно. У контрольних групах такий приріст є вдвічі меншим – на 5,5% здобувачів бакалаврського і 9,9% здобувачів магістерського рівня більше порівняно з констатувальним етапом продемонстрували високий рівень сформованості іншомовної професійної компетентності. На достатньому рівні було виявлено на 14,3% більше здобувачів як бакалаврського, так і магістерського рівнів освіти.

Отже, аналіз кількісних змін у рівнях сформованості такого важливого показника якості професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін в закладі вищої освіти (на факультетах і в закладах інженерно-педагогічної освіти) як іншомовна професійна компетентність, які відбулися в групах здобувачів бакалаврського і магістерського рівнів освіти засвідчив:

- 1) у закладах вищої освіти приділяється увага формуванню іншомовної професійної підготовки здобувачів (про це свідчать позитивні зміни у рівнях сформованості складників іншомовної професійної компетентності, які були зафіксовані у здобувачів контрольних груп, які проходили традиційну професійну підготовку;
- 2) упровадження розробленої системи іншомовної професійної підготовки, яка передбачає орієнтацію на використання іноземної мови як одного із засобів фахової (інженерної і педагогічної) підготовки, завдяки внесенню змін у зміст освіти, залучення можливостей неформальної і інформальної освіти, інтенсифікації процесу іншомовної професійної підготовки шляхом використання технологій, сприяла зростанню кількості здобувачів, у яких відбулися позитивні зрушення в сформованості іншомовної професійної компетентності (про це свідчать результати динаміки змін у здобувачів експериментальних груп і їхнє

порівняння з результатами контрольних груп); 3) отримані результати засвідчили необхідність подальшої роботи з удосконалення і підвищення ефективності іншомовної професійної підготовки здобувачів майбутніх викладачів технічних дисциплін (про це свідчить певна кількість здобувачів, як контрольної, так і експериментальної груп).

Для визначення ефективності розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін установлювалася достовірність різниць між визначеними експертами показниками рівня сформованості іншомовної професійної компетентності здобувачів контрольних та експериментальних груп на констатувальному і контрольному етапах експерименту.

Оцінка даних, отриманих в результаті експериментальної роботи з упровадження системи відбувалася способом аналізу статистичних таблиць. Усі відповіді по кожному з критеріїв (сформованість лінгвістичної, професійно-комунікативної і прагматичної компетентностей) розподілялися на низькі (Н), достатні (Д) та високі (В).

При цьому у процесі дослідження необхідно відповісти на запитання: чи змінюється розподіл за строками залежно від ефекту стовпців. Розрахунки виконуються за такою формулою

$$\chi^2_{\phi} = \frac{n^2}{x(n-x)} \left(\left(\frac{x_1^2}{n_1} + \frac{x_2^2}{n_2} + \frac{x_3^2}{n_3} \right) - \frac{x^2}{n} \right)$$

Величина χ^2_{ϕ} має (k-1) ступінь свободи, у нашому випадку k (кількість строк) дорівнює трьом, таким чином, χ^2_{ϕ} має два ступені свободи. Якщо $\chi^2_{\phi} < \chi^2_{\tau}$, то розподіл за рівнями сформованості іншомовної професійної компетентності фахівця від виду групи (експериментальна чи контрольна) не залежить. Якщо $\chi^2_{\phi} > \chi^2_{\tau}$, то наявний ефект групи, тобто група А істотно відрізняється за результатами експерименту від групи В. У нашому випадку $\chi^2_{\tau} = \chi^2_{2; 0,05} = 5,99$.

У результаті перевірки даних, отриманих після реалізації

формуального етапу експерименту в EG_1 і EG_2 , виявлено, що всі величини більші, ніж $\chi^2_{\tau} = 5,99$. При цьому групи KG_1 і EG_1 , KG_2 і EG_2 наприкінці експериментальної роботи за своїм розподілом за отриманими рівнями сформованості складників іншомовної професійної компетентності відрізняються. Зокрема, є якісні зрушення EG_1 і EG_2 , що суттєво вплинуло на розподіл, порівняно з початком експерименту. Отже, можна дійти висновку, що (у відповідності до правил прийняття рішень) такий результат дає підстави для прийняття альтернативної гіпотези, тобто у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін EG_1 і EG_2 після впровадження розробленої цілісної системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін відбулися статистично значущі зміни у порівнянні з рівнем сформованості іншомовної професійної компетентності здобувачів KG_1 і KG_2 .

Таким чином, отримані результати підтверджують ефективність запропонованої нами цілісної системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, яка передбачає орієнтацію на використання іноземної мови як засобу фахової підготовки і враховує всі можливості змісту і процесу професійної підготовки, створення сприятливих умов для реалізації її науково-методичного забезпечення.

Висновки до розділу 4

Для експериментальної перевірки ефективності розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін як провідний метод дослідження використовувався спеціально організований педагогічний експеримент, що відбувався в стандартних умовах закладу вищої освіти зі здобувачами першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів підготовки. Проведення експерименту дало

можливість одержати конкретні результати, які об'єктивно характеризують можливості вдосконалення процесу професійної підготовки фахівців, що в майбутньому мають виконувати педагогічні функції в закладах вищої технічної освіти як викладачі технічних дисциплін.

У проведеному *пілотному* дослідженні, в якому взяли участь випускники, викладачів ЗВО і ЗПТО, результати опитування, бесід, анкетування підтвердили актуальність і нагальну потребу в удосконаленні іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців; засвідчили готовність викладачів примати активну участь в упровадженні розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін; отримати корисні пропозиції з організації процесу іншомовної професійної підготовки фахівців.

На констатувальному етапі експерименту розроблено діагностичний інструментарій та виявлено рівні сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін. Уточнено критеріальну базу виявлення рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін, яка логічно співвідноситься з її структурними компонентами – лінгвістична компетентність, професійно-комунікативна (комунікативно-педагогічна і комунікативно-технічна), прагматична (науково-педагогічна і науково-технічна). Показниками обрано здатності, які відповідають компетентностям, встановлено рівні їх сформованості (високий, достатній, низький), розкрито їх змістове наповнення.

Під час формувального етапу експерименту встановлювалася правомірність, дієвість та ефективність розробленої системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін.

Контрольний етап експерименту, метою якого було визначення змін, що відбулися в рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності здобувачів експериментальних і контрольних груп у порівнянні з

результатами констатувального етапу, засвідчив позитивний вплив системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін на формування їхньої іншомовної професійної компетентності.

Статистичний аналіз отриманих даних за критерієм Пірсона χ^2 підтвердив, що здобувачі ЕГ₁ і ЕГ₂ продемонстрували результати, які в статистичному вимірі відрізняються від результатів КГ₁ і КГ₂.

Матеріалу розділу представлено в публікаціях автора [196; 205; 206; 208; 209; 213; 214; 215; 216; 218; 219; 220; 227; 230; 231; 443; 611; 612].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення науково-прикладної проблеми підвищення якості іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін. Вирішення цієї проблеми забезпечено шляхом теоретичного обґрунтування, розроблення та експериментальної перевірки цілісної системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, яка передбачає орієнтацію на використання іноземної мови як засобу їхньої фахової підготовки і забезпечує формування іншомовної професійної компетентності завдяки інтеграції системного, синергетичного, особистісно-діяльнісного, комунікативного, компетентнісного і ресурсного підходів. Узагальнення результатів теоретичного пошуку та експериментальної роботи дало можливість сформулювати наступні висновки.

1. На основі аналізу лінгводидактичної, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури, положень державних документів, систематизації поглядів і досягнень науковців, з урахуванням пріоритетності компетентнісного підходу до визначення орієнтирів і результатів професійної підготовки фахівців визначено суть іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін як його здатності використовувати іноземну мову під час виконання викладацької, виховної, науково-дослідницької, техніко-технологічної функцій професійної діяльності: в отриманні, опрацюванні і створенні матеріалів предметно-інформаційного (науково-технічного, науково-педагогічного і навчально-методичного) характеру, обміні інформацією з іншими в інтересах власного розвитку і підвищення результатів професійної діяльності. З'ясовано структуру і зміст компонентів іншомовної професійної компетентності викладача технічних дисциплін, серед яких: лінгвістична (мовна і мовленнєва); професійно-комунікативна

(комунікативно-педагогічна і комунікативно-технічна); прагматична (науково-педагогічна і науково-технічна) компетентності.

2. Визначено місце і роль іншомовної компетентності викладача технічних дисциплін у виконанні ним професійних функцій: викладацької (ознайомлення й опановування нових освітніх технологій, розроблених іноземними колегами; отримання необхідної іншомовної професійно важливої інформації з різноманітних джерел; спілкування та взаємодія з іноземними представниками педагогічної діяльності; вироблення досвіду викладання іноземною мовою); виховної (розширення міжособистісної взаємодії; підвищення авторитету; формування морально-вольових якостей (дисциплінованість, коректність, самостійність тощо); долаття міжкультурних бар'єрів у процесі іншомовної комунікації); науково-дослідницької (пошук і ознайомлення з науковою літературою іноземною мовою; поширення результатів власних наукових здобутків (участь у міжнародних конференціях, симпозіумах тощо; оприлюднення наукових публікацій в іноземних виданнях); науковий пошук спільно з іноземними колегами (розроблення проєктів, участь у грантових програмах тощо); техніко-технологічної (ознайомлення й опановування нових виробничих технологій, розроблених іноземними колегами; взаємодія з іноземними колегами за спеціальністю; реалізація комунікативної іншомовної діяльності у технічній сфері).

3. Проведений аналіз процесу підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у закладі вищої освіти дозволив з'ясувати проблеми в процесі іншомовної підготовки фахівців: відсутність єдиного підходу щодо змісту і організації процесу; неузгодженість у співвідношенні між іноземною мовою для загальних цілей, професійного спрямування та спеціальних академічних цілей; розбіжності у кількості годин, років для викладання іноземної мови професійного спрямування; відсутність єдиних стандартів в організації процесу і контролю якості; відсутність системності і

послідовності; невикористання можливостей інших напрямів підготовки фахівця. Іншомовну професійну підготовку майбутніх викладачів технічних дисциплін визначено як комплексний систематичний спеціально організований процес активного використання здобувачами іноземної мови як засобу опанування і засвоєння значущої для виконання професійних функцій (викладацької, виховної, науково-дослідницької, техніко-технологічної) інформації під час реалізації різних напрямів формальної освіти з залученням можливостей неформальної та інформальної підготовки. З'ясовано можливості іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін: використання потенціалу гуманітарних, фахових, педагогічних дисциплін; організація видів діяльності здобувачів у закладах вищої освіти (навчально-пізнавальна, науково-дослідницькій, виховній, самостійній, практичній); інтеграція у формальну освіту можливостей неформальної (курси, тренінги, заняття на он-лайн платформах) і інформальної (самоосвітньої діяльності) освіти. Зроблено висновок про необхідність розроблення цілісної системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін з орієнтацією на використання іноземної мови як засобу фахової (інженерної і педагогічної) підготовки.

4. Визначено методологічні засади, серед яких: системний, який дає можливість розглядати розроблену систему в єдності і взаємозв'язку її структурних і функціональних компонентів; синергетичний, що забезпечує розуміння процесів самоорганізації в системі іншомовної професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти; особистісно-діяльнісний, що забезпечує спрямованість здобувачів освіти як суб'єктів власної траєкторії у педагогічному процесі на вияв активності під час іншомовної професійної підготовки; комунікативний, який передбачає організацію процесу іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін як навчання професійно орієнтованої комунікації за допомогою

комунікації; компетентнісний, що зумовлює розроблення єдиної системи визначення цілей, відбору змісту, організаційного й технологічного забезпечення формування іншомовної професійної компетентності на основі з'ясування конкретних вимірюваних результатів спеціально організованого процесу; ресурсний, який вимагає ретельного відбору напрямів, форм, методів, засобів під час професійної підготовки майбутнього фахівця, розроблення науково-методичного забезпечення дієвості системи з максимальним акцентом на внутрішній потенціал самої особистості здобувача вищої освіти, підходами. З урахуванням провідних ідей випереджальної, міждисциплінарної інтеграції, дуальності і відповідних принципів розроблено концепцію цілісної системи іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін. На її положеннях розроблено і теоретично обґрунтовано систему іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін, яка містить блоки: концептуально-цільовий: мета, методологічне підґрунтя, принципи забезпечення цілісності і дієвості системи; структурно-змістовий: особистісний (лінгвістична, професійно-комунікативна, прагматична компетентності), освітньо-змістовий (формальна, неформальна, інформальна освіта); освітньо-функціональний (навчально-пізнавальна, науково-дослідницька, виховна, самостійна, практична діяльність) складники; технологічно-діяльнісний: підготовчо-мотиваційний і діяльнісно-формувальний етапи з технологій організації діяльності суб'єктів; контрольно-оцінний (діагностично-критеріальна база (критерії, показники, моніторингові методики).

5. Розроблено науково-методичне забезпечення структурно-змістового, технологічно-діялісного блоків системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін. Внесено відповідні зміни до змісту гуманітарних, фахових, педагогічних дисциплін, передбачених ОПП підготовки здобувачів («Вступ до фаху та виробниче

навчання», «Іноземна мова», фахові дисципліни відповідно до спеціалізації, «Дидактичні основи професійної освіти», «Стиль образу, мовлення та поведінки», «Комунікативні процеси в педагогічній діяльності» бакалаврського рівня і «Інноваційні технології в освіті», «Інноваційні технології в галузі», «Іноземна мова спілкування у академічному та професійному середовищі», «Професійно-мовне стажування», «Менеджмент освіти» магістерського рівня); створено й апробовано зміст факультативів як додатковий узагальнюючий ресурс (програма й навчально-методичного забезпечення факультативів «Іншомовна професійна компетентність викладача технічних дисциплін», «Іншомовна науково-дослідницька діяльність викладача технічних дисциплін»). У формальну освіту інтегровано зміст неформальної і інформальної освіти (робота гуртків, прес-центрів, проведення конкурсів, круглих столів, прес-конференцій, диспутів, вікторин тощо); введено спеціальний сегмент завдань з виробничої, педагогічних практик в закладах професійно-технічної (під час бакалаврської підготовки) і інженерно-технічної (у ході магістерської підготовки) освіти; запроваджено елементи іншомовної професійної підготовки в науково-дослідницьку роботу здобувачів освіти. Розроблено технологічне забезпечення змісту з використанням сучасних технологій організації діяльності з підготовки фахівця: особистісно-орієнтованих (рівневої диференціації, автономного навчання, особистісної індивідуалізації); змістово-орієнтованих (інтегрованого, контекстного навчання); процесуально-орієнтованих (навчання у співпраці; інтернет-технології).

6. Експериментально перевірено ефективність системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, її науково-методичного забезпечення. Для проведення педагогічного експерименту було встановлено критерії сформованості іншомовної професійної компетентності і відповідні показники, а саме: лінгвістична іншомовна компетентність (здатність розуміти професійно-орієнтовану

інформацію іноземною мовою; здатність до усного та письмового спілкування іноземною мовою; здатність складати тексти, робити презентації та повідомлення іноземною мовою); професійно-комунікативна іншомовна компетентність (здатність використовувати засоби іншомовної комунікації в освітньому процесі; здатність комунікувати (обмінюватися інформацією) з технічної проблематики); прагматична іншомовна компетентність (здатність до роботи з іншомовними джерелами; здатність до самостійного пошуку, відбору, опрацювання, аналізу, узагальнення професійно-орієнтованого іншомовного матеріалу).

Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність розробленої системи. Виявлено позитивну динаміку у рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності здобувачів бакалаврського і магістерського рівнів, а саме: на 14,4 % (EG_1) і 16,6% (EG_2) зросла кількість здобувачів експериментальних груп, рівень сформованості іншомовної професійної компетентності яких було віднесено до високого; на 27,1% (EG_1) і 20,5% (EG_2) збільшилася кількість здобувачів із достатнім рівнем і, відповідно, зменшилася кількість здобувачів з низьким рівнем – на 41,5 % (EG_1) і 37,1 % (EG_2). Аналіз результатів свідчить про статистично значущу різницю отриманих результатів, підтверджену за допомогою критерію Пірсона χ^2 .

Проведене дослідження дозволило визначити перспективні напрями подальшого розроблення проблеми підвищення якості іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, а саме: подальше розроблення та удосконалення методичних засад іншомовної професійної підготовки викладачів технічних дисциплін відповідно до спеціалізації; розроблення та удосконалення методичного інструментарію забезпечення компонентів іншомовної професійної компетентності фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений*. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Абільтарова Е. Н. Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці з використанням комп'ютерних технологій навчання. *Пробл. інж.-пед. освіти*: зб. наук. пр. Х.: Укр. інж.-пед. акад., 2009. Вип. 24/25. С. 230–237.
3. Аззоліні Л. С., Амеліна С. М., Гаманюк В. А., Жданова Н. П. Рамкова Програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. Київ: Ленвіт, 2014. 136 с.
4. Александрова В.В. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови. *Іншомовний аспект підготовки фахівців для органів внутрішніх справ України*: матер. міжнар. практ. конф. (Харків, 20-21 трав. 1999); Ун-т внутр. справ. Х.: Ун-т внутр. справ, 1999. С.11-14.
5. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. для студ.; Міжнар. фонд «Відродження». Київ : Либідь, 1998. 558 с.
6. Амеліна С. Традиційні й новітні методи навчання іноземним мовам. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: зб. тез доп. [Електронний ресурс] III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (20 лютого 2019 р.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С.95-97.
7. Анисимов С. Ф. Мораль и поведение. Изд. 2-е, доп. М. : Мысль, 1985. 155 с.
8. Антипова В. М. Колесина К. Ю., Пахомова Г. А. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете. *Педагогика*. 2006. № 8. С. 57–62.
9. Арістова Н. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів : дис. канд. пед. наук :

13.00.04. Київ, 2009.

10. Артамонова Б. И. Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 10. С. 4–9.

11. Артюх С.Ф., Коваленко Е.Э., Белова Е.К., Изюмская Г.В., Беликова В.В. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин: пособие для преподавателей. Х.: УИПА, 2001. 210 с.

12. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М.: Высшая школа, 1976. 200 с.

13. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М. : Высшая шк., 1980. 182 с.

14. Архангельский С. И. Очерки по психологии труда. М., 1958.

15. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. Донецк: «ЕИА-пресс», 2001. 100 с.

16. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1982. 432 с.

17. Афендікова Л.А. Рольова гра в навчанні курсантів вузів МВС України іноземної мови. *Іншомовний аспект підготовки фахівців для органів внутрішніх справ України*: матер. міжнар. практ. конф., Харків, 20-21 трав. 1999 р.; Ун-т внутр. справ. Х.: Ун-т внутр. справ, 1999. С.15-17.

18. Ашиток Н. Комунікативна компетентність педагога. *Молодь і ринок*. 2015. № 6 (125). С.10-13.

19. Бабенко А. А. Становление практико-операционной функции профессиональной компетентности будущего специалиста в условиях реализации задачного подхода. *Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования*: сб. науч. и метод. тр. Вып. 6 : в 3-х ч. Волгоград : Изд-во ВГИПКРО, 2002. Ч. 1. С.61–65.

20. Бадугева П. М., Тютюнник Е. И. Содержание и виды производственно-педагогической деятельности мастера производственного обучения. *Научные основы разработки модели деятельности мастера*

производственного обучения среднего профтехучилища : сб. науч. тр.; ВНИИ профтехобразования. Л., 1981. С. 34–56.

21. Базаров Т. Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? [Электронный ресурс]. Культурная Столица.ру. DOI: http://www.culturecapital.ru/university-2003/humanitarian_know/13

22. Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії : дис. канд. пед. наук : 13.00.01; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2006. 235 с.

23. Барановська Л.В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу: дис. д. пед. наук: 13.00.04; Нац. пед.ун-т імені М.П.Драгоманова. К., 2004. 385 с.

24. Баркасі В. В. Компетентність вчителя іноземних мов: навч. пос. URL:http://gm3d.ru/referaty_po_ekonomike/uchebnoe_posobie_kompetentnist_vchitelya.html

25. Барлыбаев Х.А. Общая теория глобализации и устойчивое развитие. М.: Изд-во Гос.Думы, 2003.

26. Барсук С.Л. Принципи, підходи та прийоми навчання діалогічного мовлення студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2014. Вип.25. С. 7-13.

27. Батечко Н.Г. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: теоретико-методологічні засади: монографія; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. К.: ЕДЕЛЬВЕЙС, 2014.

28. Баханов К. Класифікаційні ознаки технології навчання історії в школі. *Історія в школі*. № 3-4. 2001. С. 18-19.

29. Батышев С.Я. Подготовка инженеров-педагогов – проблема комплексная. *Профессиональное образование*. 1976. С. 3-5.

30. Бездухов В. П. Теоретические проблемы становления гуманистического стиля педагогической деятельности будущего учителя. Самара : СамГПИ, 1992. 102 с.

31. Безлюдний Р. О. Специфіка викладання іноземних мов у немовних вузах. *Викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей: стан, проблеми, перспективи*: зб. матер. II Всеукр. наук.-практ. вебінару (2 груд. 2015 р.). Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2015. С. 6-8.

32. Безрукова В. С. Методологические проблемы формирования содержания подготовки инженера-педагога. *Содержание подготовки инженеров-педагогов* : сб. науч. тр.; Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1987. С. 5–15.

33. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пос. для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. 344 с.

34. Без'язичний Б.І. Теоретичні і методичні засади формування етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури у процесі професійної підготовки: дис. д. пед. наук; 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Українська інженерно-педагогічна академія, Харків, 2016. 435 с.

35. Белова Е. К. Основы систем и системный подход в образовании : конспект лекций. Харьков : УИПА, 2006. 52 с.

36. Беляева А.П. Методология и теория профессиональной педагогики. СПб, 1999. 180 с.

37. Белялова А. Р. Коммуникативная технология обучения иностранным языкам в системе высшего педагогического образования. *Современные коммуникативные технологии в языковом образовании*: матер. междунар. науч.-практ. конф. Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского гос. ун-та, 2008. С. 31-34.

38. Беньковська Н.Б. Особливості професійного навчання англійською мовою майбутніх економістів в університетах України. *Педагогічна майстерність у викладанні мовних дисциплін*: тези доповідей. Київ.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2015. С.11-13.

39. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. М.: Педагогика, 1993. 172 с.

40. Беспально В.П. О возможности системного подхода в педагогике. *Советская педагогика*, 1990. № 7. С. 59-60.
41. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
42. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване навчання: наук.-метод. посіб. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
43. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*; Під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: КІС, 2004. С.47-48.
44. Білевич І. М. Професійно орієнтоване навчання іноземних мов. Європейський контекст. *Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти*: зб. наук. пр. за підсумками Всеукр. наук.-практ. конф. (4-5 груд. 2003 р.). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський держ. ун-т, 2004. С.43-45.
45. Білий А.Г., Веремієнко С.Я. Можливості використання мультимедійних курсів у навчанні іноземних мов. *Проблеми гуманізму і освіти*: зб. матер. наук.-метод. конф., м. Вінниця, 21-22 трав. 2002 р. В 2-х т. Вінниця: Універсам – Вінниця, 2002. Т.2. С.143-145.
46. Білінський Д.Ю. Формування критичного мислення студентів немовних спеціальностей. *Викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей: стан, проблеми, перспективи*: зб. матер. II Всеукр. науко-практич. вебінару (2 груд. 2015 р.). Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2015. С. 10-11
47. Білобородова Л. Д. Комплексне навчання держслужбовців іншомовної комунікації на базі модульно-рейтингової системи. *Теорія та практика державного управління*: [збірник]; Нац.акад.держ.упр. при Президентові України, Харк. регіон. ін-т. Вип.4. *Актуальні питання навчання іншомовної комунікації у вищих навчальних закладах*: матер.наук.-практ.конф., 20 трав.2003 р. Х: Магістр, 2003. С. 51-54.
48. Бірюк Л. Ретроспектива формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. *Психолого-*

педагогічні проблеми сільської школи. 2015. Вип. 52. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_l_silsk_shkolu/52/1.pdf

49. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. М.: Знание, 1969. 48 с.

50. Блощинський І.Г. Використання спеціалізованого програмного додатку Anki під час самостійної професійної іншомовної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до складання державних екзаменів [Електронний ресурс]. *Інформаційні технології і засоби навчання* [електрон. журнал]. 2017. № 2. С.49-58.

51. Богданович Т. Розвиток професійно-комунікативної компетенції при викладанні іноземних мов. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острог, 2008. Вип. 9. С. 508–512.

52. Божович Л. М. Проблемы формирования личности: Избр. психолог. тр.; Под ред. Д.И.Фельдштейна. М.: Ин-т практ. Психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 349 с.

53. Бойко Я. Практичні поради методичного і організаційного характеру стосовно викладання іноземних мов на немовних спеціальностях. *Викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей: стан, проблеми, перспективи*: зб. матер. II Всеукр. наук.-практ. вебінару (2 груд. 2015 р.). Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2015. С. 16-18

54. Бойчевська І. Б. Інноваційні підходи до формування комунікативної компетенції студентів у процесі вивчення іноземної мови в Німеччині. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 3. С. 60-66. URL: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/3153/1/innovazijni_pidhody_do_formuvanna_komunikativnoi_kompetenzii.pdf

55. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень*: колективна монографія; За заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В.І. Лозової. Х.: Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. С. 188-216.

56. Бондар С.М., Єгорова Н.Н., Орач Ю.В. Фреймова репрезентація знань як спосіб підвищення ефективності викладання англійської мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*: зб. наук. пр.; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. Х.: Константа. Вип.10. 2006. С.26-31.

57. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. М.: Педагогика, 1997. С. 11-17.

58. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*. 1995. № 4. С. 29-36.

59. Бондаренко Н.З. Запросы работодателей к качеству профессиональной подготовки работников. *Вестник общественного мнения*. 2005. № 3. С.41-49.

60. Боровець О. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Інноватика у вихованні*. 2016. № 4. С. 82-89.

61. Бородіна Г.І., Співак А.М. Шляхи реалізації комунікативного підходу при навчанні дипломованих спеціалістів професійного іншомовного спілкування. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*: зб. наук. пр.; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. Х.: Константа. Вип.10. 2006. С.31-40.

62. Бочарникова Т.Ф. Урахування особливостей формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці. *Сучасна освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика*: матеріали наук.-практ. конф. (22 лист. 2011 р.). Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2012. С. 19–21.

63. Бочарникова Т.Ф. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя іноземних мов у фаховій підготовці: дис. канд. пед. н.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Українська інженерно-педагогічна академія, Харків, 2013. 232 с.

64. Брушлинский А.В. Проблемы психологи субъекта. М., 1994.
65. Брюханова Н. О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : монографія. Х. : НТМТ, 2010. 438 с.
66. Брюханова Н. О. Про діяльнісний підхід до формування змісту підготовки інженерно-педагогічних кадрів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць; Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2007. № 17. С.148–162.
67. Брюханова Н.О. Системна інтеграція діяльнісного, особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів як засіб проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. праць; Укр. інж.-пед. акад. 2013. № 38-39. С. 36-43.
68. Буданов В.Г. Синергетическая методология. Вопросы философии. 2006. № 5. С.79-94.
69. Булахова Я.В. Педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм: автореф дис. канд. пед. н.; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Луганський нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 20 с.
70. Бурковська З. Мовні мультимедійні програми як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. *Молодь і ринок*. 2015. № 11 (130). С. 31-35.
71. Буровицька Ю. Перспективи використання ІКТ в процесі іншомовної підготовки студентів-нефілологів. *Викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей: стан, проблеми, перспективи*: зб. матер. II Всеукр. наук.-практ. вебінару (2 груд. 2015 р.). Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2015. С. 21-23.
72. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посібник. К.: КНЕУ, 2005. 336с.
73. Бутенко Т. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін:

автореф. дис. к. пед. н.: спец. 13.00.04; Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2011. 20 с.

74. Ванівська О. Шляхи підвищення рівня вивчення іноземних мов у технічному вищому навчальному закладі. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2014. С.31-40.

75. Василевич В.В. Суб'єкт - суб'єктна взаємодія викладачів і студентів у процесі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх економістів. *Наукові праці. Педагогічні науки: наук.-метод. журнал*. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. Т.42. Вип. 29. С.141-147.

76. Васильєва М. П. Деонтологічний компонент підготовки сучасного педагога в умовах вищого навчального закладу. *Вісник Дніпроп. ун-ту економіки та права імені А. Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. Дніпропетровськ, 2011. Вип. 2 (2). С. 14–20.

77. Васильєва М.П. До проблеми визначення компетентностей з науково-дослідницької діяльності в майбутніх фахівців. *Актуальні питання гуманітарних наук: зб. наук. пр.* 2019. № 26. Т. 1. С.124-128.

78. Васильєва М.П. Роль комунікативної компетентності в професійній діяльності фахівців освітньої галузі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Х. : УПА, 2017. № 56-57. С. 132-137.*

79. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. Харків, 2003. 428 с.

80. Васильєва М. П. Теорія педагогічної деонтології : монографія. Х. : ППВ «Нове слово», 2003. 216 с.

81. Васильєв І.Б., Бакатанова В.Б. Системно-компетентнісний підхід до формування змісту педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійної школи. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Х.: УПА, 2012. № 37. С.18-24.*

82. Васильченко Л. В., Гришина І. В. Професійна компетентність керівника школи. Х.: Основа, 2006. 208 с.

83. Васянович Г. П. Підготовка робітничих кадрів : реалії і суперечності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики*

навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.: у 2-х ч. Київ ; Вінниця : ДОВ Вінниця, 2008. Вип. 16. С. 90-93.

84. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К.; Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.

85. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высш. шк. 1991. 205 с.

86. Вербицкий А. А. Контекстный подход к иноязычной подготовке студентов. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета*. 2004. С. 1–8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnyy-podhod-k-inoyazychnoy-podgotovkestudentov>

87. Веремюк Л. Інтерактивні технології навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: зб. тез доп. [Електронний ресурс] III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (20 лютого 2019 р.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С.88-90.

88. Вертегел В.Л. Развитие эстетических вкусов личности будущего юриста в условиях самостоятельной работы при изучении иностранных языков. *Гуманизм та освіта*: зб. матер. VIII міжнар. наук.-практ. конф., (Вінниця, 19-21 вер. 2006). Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. С.212-214.

89. Виненко В.Г. Синергетика в школе. *Педагогика*. 1997. № 2. С.55-60.

90. Випереджальна освіта для сталого розвитку. URL: <http://rpp.nashaucheba.ru/docs/index-892.html>

91. Вишневська Н. В. Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2002. Вип. 6, ч. 1. С. 74–75.

92. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студентів магістратури. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

93. Волкова Н.В. Системний підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2016. № 11. С. 10-14.

94. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі. Науковий вісник Східноєвропейського...., 2018.

95. Волкова Н.П. Підготовка викладача вищої школи як стратегічне завдання. 2016.

96. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посібник. К.: Вид-во «Академія», 2006. 256 с.

97. Волкова Н. П. Сутність і компоненти компетентності майбутнього вчителя у здійсненні професійно-педагогічної комунікації. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. Запоріжжя : ЗІДМУ, 2007. Вип. 42. С.103–111.

98. Волкова Т.В. Інтеграція педагогічної та комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутнього викладача спеціальних дисциплін професійно-технічного навчального закладу: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2007. 304 с.

99. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 ; АПНУ. К., 2006. 200 с.

100. Вторнікова Ю. С. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. пр. Полтава, 2011. Вип. 8 (2). С. 88-94.

101. Вторнікова Ю. С. Модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 188-193.

102. Вур'є Л.О. Використання навчальних ігор та їх елементів на заняттях з іноземної мови в умовах немовленнєвого вузу. *Іношомовний аспект підготовки фахівців для органів внутрішніх справ України*: матер. міжнар. практ. конф., Харків, 20-21 трав. 1999 р.; Ун-т внутр. справ. Х.: Ун-т внутр. справ, 1999. С.22-24.

103. Габовда А.М. Соціокультурна спрямованість іншомовної підготовки у вищій школі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2016. Вип. 2 (4). С.54-57.

104. Галимзянова И. И. Иноязычная коммуникативная компетенция у студентов в рамках УИРС. *Университет в системе непрерывного образования*: матер. междунар. науч.-метод. конф. Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 2008. С. 194-197.

105. Галимзянова И.И. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров: автореф. дис. докт. пед. н. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Казань, 2009. 31 с.

106. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.

107. Гандабура О. В. Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький : Б.в., 2014. 20 с.

108. Ганніченко Т. А. Використання сучасних ігрових технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців індустрії дозвілля до іншомовного спілкування. *Наукові праці : Наук.-метод. журнал. Педагогічні науки*. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. Т.42. Вип. 29. С. 135–140.

109. Гапійчук І. М. Педагогічні умови емоційної взаємодії «викладач – студент» у процесі навчання у класичному університеті : дис. канд. пед. наук : 13.00.04; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 249 с.

110. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А., Фоломкина С. К., Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник. М.: Высш. школа, 1982. 373 с.

111. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17–24.

112. Герасимова О.І, Особливості формування рефлексивних умінь унавчально-професійній діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Гуманітарний вісник ВВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т ім. Г. Сковороди»*. Вип. 27. Дод. 1. Т. IX (42). К.: Гнозис, 2012. С. 100-105.

113. Глушаниця Н. Ретроспективний аналіз дослідження проблеми формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції вітчизняними та зарубіжними вченими. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. № 3. С.194-202.

114. Гоголь І., Кочина В. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх маркетологів у процесі фахової підготовки. *Актуальні проблеми гуманітарних наук. Педагогіка*. 2020. Вип. 27. Т.1. С. 280-285.

115. Головань М. С. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця: матер. III міжвуз. наук-практ.конф. (5-6 груд. 2012 р., м.Суми)*. Суми: вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2012. С.21-23.

116. Головань М. С. Компетенція і компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2011. № 8(18). С. 224-234.

117. Голяк М. Формування професійних якостей майбутніх фахівців туристичної галузі у процесі іншомовної підготовки у ПТНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С.87-95.

118. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

119. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.

120. Гончаров Д. О. Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в процесі організації студентського самоврядування : дис. канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2014. 308 с.

121. Гончаров С. М., Білецький А. А., Губницька О. М., Костюкова Т. А. *Форми, методи і організація навчального процесу в кредитно модульній системі : навч.-метод. посібник; за ред. С. М. Гончарова. Рівне : НУВГП, 2007. 184 с.*

122. Горбатюк Р. Інтеграційний підхід до вивчення психолого-педагогічних і фахових дисциплін майбутніми інженерами-педагогами. *Педагогіка і психологія: Науковий вісник Чернівецького ун-ту. 2009. Вип. 451. Чернівці: Рута. С.50-63.*

123. Горбатюк Р.М., Білан Н.М. Формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. Вип. 52. С. 272 -276.*

124. Горбатюк Р.М., Волкова Н.В. Інтеграція професійної освіти і виробництва як чинник модернізації підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. 2018. Т.6. № 1. С. 89-102.*

125. Горбатюк Р.М., Потапчук О.І. Формування готовності майбутніх педагогічних фахівців засобами мобільних технологій до професійної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Київ-Вінниця: ФОП Тарнашинський О.В., 2017. Вип. 48. С. 106-109.*

126. Горбатюк Р.М. Система професійної підготовки майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю: монографія. Тернопіль, 2009. 400 с.

127. Горбатюк Р. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх педагогічних працівників. *Вісник Нац. академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка. 2017. Вип.1.*

128. Гордієнко М. Г. Формування умінь і навичок самостійної роботи з іноземною фаховою літературою у майбутніх інженерів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2008. 22 с.

129. Горюнова М., Желуденко М. Формування професійної компетентності засобами іноземної мови за фахом. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України*: Матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф.; 17 берез. 2016 р.; За заг. ред. Е.В.Лузік, О.М. Акмалдінової. К.: НАУ, 2016. С.182-184.

130. Готовность инженерно-педагогических кадров к работе в новых социальных условиях; под ред. Г. Е. Зборовского. Екатеринбург : Свердл. ннж.-пед. ин-т, 1992. 80 с.

131. Грень Л. М. Педагогічні умови формування у студентів вищих технічних навчальних закладів спрямованості на успішну професійну діяльність : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2010. 223 с.

132. Гризун Л.Е., Білоусова Л.І. Проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань. *Болонський процес: моделізація змісту природничої педагогічної освіти*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 26-27 трав.2005 р., Полтава. Полтава: АСМІ, 2005. С.171-172.

133. Гринюк С. Деякі особливості ефективного викладання професійно орієнтованої іноземної мови у немовному вищому навчальному закладі. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України*: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф.; 17 берез. 2016 р.; За заг. ред. Е. В. Лузік, О. М. Акмалдінової. К.: НАУ, 2016. С.44-46.

134. Гриньова В. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури. *Вісник Дніпропетровського університету економіки і права ім. Альфреда Нобеля*. 2011. № 1 (I). С. 21.

135. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків : Основа, 1998. 300с.

136. Грицай С. М. Формування політичної культури майбутнього вчителя в навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2008. 210 с.

137. Гриценко В. И. Кудрявцева С. П., Колос В. В., Веренич Е. В. Дистанционное обучение: теория и практика : монография. К.: Наукова думка, 2004. 375 с.

138. Гришкова Р.О. Інноваційні технології навчання іншомовного спілкування студентів нефілологічних спеціальностей. *Наукові праці: наук.-метод. журнал. Т.42. Вип. 29. Педагогічні науки*. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. С. 117-122.

139. Гришкова Р. О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей : [навч. посіб. для студ. вищих навч. закл.]. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 220 с.

140. Гришкова Р.О. Науково-методична система навчання професійної англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей. *Наукові праці. Педагогічні науки. Т. 97. Вип. 84. С. 78-82.*

141. Гришкова Р.О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: автореф. докт. дис. 13.00.04. К., 2007. 36 с.

142. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: Монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 424 с.

143. Грохольская Н.В. Диагностика и развитие профессиональной компетентности инженерно-педагогических кадров (Психологический аспект). Ташкент, 1994. 20 с.

144. Губа А. В. Управлінська культура майбутнього менеджера освіти : [монографія]. Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2007. 258 с.

145. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.

146. Гунько Н.А. Інженерно-педагогічна творчість як основа педагогічної майстерності викладача технічних дисциплін. URL: <http://nauka.zinet.info/28/Gunko.php>

147. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти”. К., 2008. 36 с.

148. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічні аспекти: [монографія]. Запоріжжя : ЗІДМУ, 2006. 332 с.

149. Гуревич Р.С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матер. методол. семінару (3 квіт. 2014р., м. Київ). К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С.137-141.

150. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : монографія; За ред. С. У. Гончаренка. К.: Вища школа, 1998. 229 с.

151. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця в педагогічних ВНЗ. *Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти* : зб. наук. пр. Вінниця : ФОП Данилюк В. Г., 2011. Вип. 8. С. 3-6.

152. Гуртовенко Н. Мотиваційний компонент — головна складова готовності студентів до професійної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. Вип. 30. С. 55–58.

153. Гусев В. И. Совершенствование содержания политехнической подготовки учителей труда в пединституте. Киев : Вища школа, 1988. 131 с.

154. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике: попытка осмысления [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-78582.html>.

155. Демченко Д.І. Вплив іноземної мови на формування компетентного юриста. *Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. Проблеми формування ціннісних орієнтирів професійної діяльності*: зб. наук. пр. Харків: СТИЛЬ-ІЗДАТ, 2005. С.62-67.

156. Демченко Д.І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2009. 185 с.

157. Демченко Д.І. Характеристика поняття «іншомовна компетентність» майбутнього юриста. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Харків: УІПА, 2005. № 10. С.86-89.

158. Демченко С.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2005. 25 с.

159. Денисенко А. О. Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Х., 2008. 220 с.

160. Джантіміров А. Ю. Багаторівнева підготовка інженерно-педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2007. – 255 с.

161. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів: дис. канд. пед. наук: 13.00.04; Академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти. К., 2006. 198 с.

162. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. С. 136-374.

163. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.

164. Добренко Е. Политэкономия соцреализма. М., 2007. С. 446.

165. Донцов А. В. Моральна культура вчителя : монографія. Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2008. 240 с.

166. Дробот Н. О., Шемуда М. Г. Ділова гра як засіб формування професійно-педагогічних умінь майбутніх учителів іноземних мов. *Гуманітар. вісн. Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-ту ім. Григорія Сковороди* : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2011. Вип. 21. С. 78-80.

167. Друзь Ю.М. Використання комунікативно-ігрової ситуації під час вивчення іноземних мов. *Наукові записки Вінницького державного*

педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вип.10. Вінниця, 2004. С.121-123.

168. Дуганець В.І. Наскрізне практичне навчання студентів – наближення майбутніх фахівців до виробничої сфери. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Харків: УІПА, 2009. Вип. 24-25. С.9-16.

169. Дуганець В.І. Теорія і практика виробничого навчання майбутніх фахівців аграрно-інженерного напрямку: дис. д. пед. н.; спец. 13.00.04. Кам'янець-Подільський, 2016. 603 с.

170. Дуганець В.І. Удосконалення навчально-виробничої підготовки фахівців аграрно-інженерних спеціальностей. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Харків: УІПА, 2009. Вип. 26-27. С. 58-64.

171. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

172. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. 112 с.

173. Євдокимов О.В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів: автореф. канд. дис. 13.00.01; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 1997. 16 с.

174. Єжижанська Т. С., Осадча М. П. Проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер.: Культура і соціальні комунікації. 2012. Вип. 3. С. 23-31.*

175. Єльнікова Г.В. Атестація керівників: проблеми і шляхи їх розв'язання. *Управління освітою. 2003. № 21. С. 12-13.*

176. Єльнікова Г.В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу. *Теорія та методика управління освітою. 2010. № 4. URL: 10elneel.pdf*

177. Єрмакова З. І. Розвиток комунікативної компетентності викладачів професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті: автореф. дис. канд. пед. н. спец: 13.00.04; ПВНЗ «Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля». Дніпропетровськ, 2015. 20 с.

178. Жигірь В. І. Оцінювання професійної компетентності фахівця як фактор його формування. *Наукові записки: зб. наук. пр. Бердянського держ. пед. університету*. 2012. № 2. С.40-46.

179. Жмеренецький О. Про реальний стан Вищої освіти України. URL:
[http://www.uass.org.ua/files/Docs/Analiz%20stanu%20HE%20Ukraine%20f0.Gme](http://www.uass.org.ua/files/Docs/Analiz%20stanu%20HE%20Ukraine%20f0.Gme%20reneckiy).pdf)

180. Жорнова О. І. Методична компетентність викладача ВНЗ: навчальний посібник. К.: ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2013. 336 с.

181. Забіяка І. М. Дидактичні умови організації самостійної роботи з іноземної мови студентів технічних спеціальностей із використанням інформаційних технологій: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. Х., 2014. 20 с.

182. Заболотська О. О. Методика викладання іноземних мов у ВНЗ. Херсон : Айлант, 2010. 288 с.

183. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

184. Закон України «Про вищу освіту» [№ 76-VIII від 28.12.2014](#). URL:
<http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu?start=12>

185. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL:
<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

186. Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту». *Відомості Верховної Ради*. 1998. № 32. ст.215. DOI: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр>

187. Заскалета С. Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2000. 20 с.

188. Зборовский Г. Е., Карпова Г. А. Инженер-педагог: образ жизни и профессиональная деятельность. Свердловск : Свердл. инж.-пед. ин-т, 1983. 56 с.

189. Зварич І. Тестування педагогічної компетентності викладачів США. *Вища освіта України*. 2012. № 4. С. 92–99.

190. Зевченко Т., Дудик Н. Використання ігрових технологій навчання іноземних мов для підвищення ефективності навчального процесу. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: зб. тез доп. [Електронний ресурс] III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (20 лютого 2019 р.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С.156-158.

191. Зевченко Т.М. Використання проектного методу для підвищення ефективності навчання іноземної мови. *Викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей: стан, проблеми, перспективи*: зб. матер. II Всеукр. наук.-практ. вебінару (2 грудня 2015 р.). Житомир: Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка, 2015. С.47-48.

192. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебн. пособие М. : Московский психолого-педагогический институт, 2005. 216 с.

193. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. 120 с.

194. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 1999.

195. Зеленин Г.И. Индивидуализация обучения иностранному языку. *Сучасний рух науки: тези доповідей II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Дніпро, 28-29 червня 2018 р.)*. Дніпро, 2018. С. 180-185. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2018/07/Zbirnik-tez-dopovidey-II-mizhnarodnoyi-naukovo-praktichnoyi-internet-konferentsiyi.pdf>.

196. Зеленин Г.И. Использование кейс-технологий с целью организации дистанционного обучения иностранному языку студентов инженерно-педагогического вуза. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр.; Укр. інж.-пед. акад. Харків : УПА, 2015. Вип. 48-49. С. 194-199.

197. Зеленин Г.И., Ковалева Ю.А. Обзор инновационных методов обучения иностранным языкам в XX-XXI веке. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2011. № 32-33. С. 172-177.

198. Зеленин Г.И., Маковская Е.А. Психологические особенности изучения иностранного языка инженерами-педагогами. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2015. № 47. С. 162-168.

199. Зеленин Г.И. О некоторых вопросах профессионально-ориентированного обучения иностранному языку будущих инженеров-педагогов. *Матеріали XLVII наук.-практ. конф. наук.-пед. працівників, науковців, аспірантів та співробітників академії* (м. Харків, 2015 р.). Х.: УПА, 2015. Ч. 4. С. 32-33.

200. Зеленин Г.И. Организация самостоятельной работы студентов инженерно-педагогических специальностей на занятиях по иностранному языку. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2015. № 46. С. 96-100.

201. Зеленин Г.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку будущих инженеров-педагогов. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2014. № 42-43. С. 62-67.

202. Зеленин Г.И. Психолого-педагогические условия формирования мотивации в процессе преподавания иностранного языка студентам инженерно-педагогических специальностей. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2016. № 50-51. С. 282-287.

203. Зеленин Г.И. Формирование иноязычных способностей как основа индивидуализации обучения иностранному языку студентов инженерно-педагогических специальностей. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2016. № 52-53. С. 353-357.

204. Зеленін Г. І. Актуальність іншомовної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в закладах вищої освіти України. *Трансформація соціальної педагогіки і соціальної роботи в культурі інформаційного суспільства*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 7 лютого 2019 р.). Х.: ХДАК, 2019. С. 47-48.

205. Зеленін Г.І., Білоусов А.В. Ділова німецька мова: навч.-метод. посібник для студ. 3 курсу інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2016. 120 с.

206. Зеленін Г. І., Бринцева О. В., Подорожна А. О. Англійська мова: навч.-метод. посібник для здобувачів вищої освіти ОС «бакалавр» денної форми здобуття освіти спец. 144 Теплоенергетика, 141 Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка. Х.: УПА, 2020. 162 с.

207. Зеленін Г.І., Брославська Л.Я., Мащенко С.Г. Формування іншомовної комунікативної компетенції при навчанні іноземній мові. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер: Педагогіка і психологія: зб. наук. пр.* Ялта: РВВ КГУ, 2011. Вип. 33. Ч. 2. С. 237-244.

208. Зеленін Г.І., Васильєва М.П., Ремізанцева К.О., Корнюш Г.В. Академічна англійська мова: навч. посібник для здобувачів вищої освіти для інженерних та інженерно-педагогічних спеціальностей. Х.: Друкарня Мадрид, 2020. 199 с.

209. Зеленін Г.І., Вем'ян В.Г., Кочина В.В. Англійська мова: навч.-метод. посібник для студ. 4 курсу денної форми навч. спец. «Менеджмент організацій». Х.: УПА, 2016. 133 с.

210. Зеленін Г.І. Використання лінгвоосвітніх інноваційних технологій у процесі викладання іноземної мови студентам інженерно-педагогічних спеціальностей. *Scientific Journal Virtus*. 2018. № 21. С. 111-114.

211. Зеленін Г.І. До питання про лінгвістичну компетентність. *Бочаровські читання: матер. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, присвяч. пам'яті проф. С.П. Бочарової (м. Харків, 18 березня 2016 р.)*. Х.: Харків. нац. ун-т внутр. справ, 2016. С. 30-33.

212. Зеленін Г.І. Іноземна мова як інструмент формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр.* Х.: УПА, 2019. № 64. С. 126-133.

213. Зеленін Г.І. Комунікативно-мовні бар'єри у процесі навчання англійській мові студентів немовних ВНЗ та шляхи їх усунення. *Scientific Journal Virtus*. 2019. № 33. С.90-93.

214. Зеленін Г.І., Кочина В.В., Вем'ян В.Г. Англійська мова. Business English : навч.-метод. посібник для студ. 3 курсу денної форми навч. інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2015. 133 с.

215. Зеленін Г.І., Кравченко О.В. Навчання діалогічному мовленню студентів інженерно-педагогічних спеціальностей на заняттях з іноземної мови. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2011. № 30-31. С. 204-208.

216. Зеленін Г.І., Леонова О.В., Жигалко С.Е. Англійська мова: навч.-метод. посібник з англійської мови за проф. спрямуванням для проведення практ. занять зі студ. денної форми навчання. Х.: УПА, 2012. 116 с.

217. Зеленін Г.І. Мимовільна і довільна пам'ять у навчанні іноземній мові. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Х.: ХНПУ, 2011. Вип. 40. С. 92-106.

218. Зеленін Г.І. Німецька мова: метод. вказ. для практ. роб. для студ. 4 курсу ден. форми навч. за напрямом підготовки 6.010104 «Професійна освіта. Комп'ютерні технології». Х.: УПА, 2017. 56 с.

219. Зеленін Г.І. Німецька мова: метод. вказ. для самот. роботи для студ. 3 курсу денної форми навч. інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2017. 41 с.

220. Зеленін Г.І. Німецька мова: метод. вказ. до практ. занять по орг. та планув. самот. роботи студ. при кредитно-модульній орг. навч. процесу для студ. I та II курсів денної форми навч. інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2014. 68 с.

221. Зеленін Г.І. Німецька мова: метод. вказ. по вивч. дисц. і викон. контр. робіт для студ. I та II курсів заоч. форми навч. інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2014. 56 с.

222. Зеленін Г.І. Основні ідеї побудови системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін. *Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва*: матер. VIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Київ, 11 вересня 2020 р.). Київ, 2020. С. 133-136. URL: <https://openscilab.org/ua/konferenczii/suchasni-vikliki-i-aktualni-problemi-nauki-osviti-ta-virobnictva-mizhgaluzevi-disputi/2020/09/11/>.

223. Зеленін Г.І. Особливості організації мовного висловлювання іноземною мовою. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Психологія*. Х.: ХНПУ, 2017. Вип. 56. С. 87-95.

224. Зеленін Г.І. Переробка й засвоєння іншомовної вербальної інформації в процесах довгострокової і короткочасної пам'яті. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Психологія*. Х.: ХНПУ, 2011. Вип. 39. С.83-91.

225. Зеленін Г.І. Потенціал іноземної мови у професійній іншомовній підготовці майбутнього викладача технічних дисциплін. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень: зб. наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 18-19 вересня 2020 р.)*. Одеса, 2020. С. 77-81.

226. Зеленін Г.І. Принципи змішаного навчання англійської мови для спеціальних цілей в інженерно-педагогічному ЗВО. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр.* Х.: УПА, 2018. №58. С.5-11.

227. Зеленін Г.І. Процеси інтерференції й перенесення в умовах міжмовної взаємодії при навчанні студентів іноземній мові. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр.* Х.: УПА, 2010. № 28-29. С. 193-197.

228. Зеленін Г.І. Психологічні механізми вивчення іноземної мови. *Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. пам'яті проф. С.П. Бочарової (м. Харків, 30 березня 2017 р.)*. Х.: Харків. нац. ун-т внутр. справ, 2017. С. 34-35.

229. Зеленін Г.І., Ремізанцева К.О., Вем'ян В.Г. Англійська мова: метод. вказ. по вивч. дисц. і викон. контр. робіт для студ. 1 курсу заоч. форми навч. інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2014. 72 с.

230. Зеленін Г.І., Ремізанцева К.О. Визначення ролі розвитку семантики синтаксису в навчанні іноземної мови майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр.* Х.: УПА, 2017. № 54-

55. С. 295-300.

231. Зеленін Г.І., Романенко М.В. Навчальний посібник з розвитку навичок усного мовлення з німецької мови для студентів інженерних і інженерно-педагогічних спеціальностей. Х.: УІПА, 2010. 183 с.

232. Зеленін Г.І. Теоретичне обґрунтування системи іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін. *Science of Europe*. № 52 (52), Vol 4. Praha, Czech Republic, 2020. С. 18-22.

233. Зеленін Г.І. Теоретичні основи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін: монографія. Х.: Друкарня Мадрид, 2020. 320 с.

234. Зеленін Г.І. Формування іншомовної комунікативної компетенції при навчанні іноземній мові. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер: Педагогіка і психологія*: зб. наук. пр. Ялта: РВВ. КГУ, 2011. Вип. 33. Ч. 2. С. 237-244.

235. Зелінська О.І. Можливості та потреби розвитку викладання англійської мови як мови фаху. Нові підходи до навчання іноземної мови: матер. школи-семінару Х.: Харк. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна, 2014. С.12-18.

236. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия. М.: Исслед. центр проблем качеств. подгот. спец., 2004. 40 с.

237. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С.34-42.

238. Змеёв С. И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI в. *Педагогика*. 2012. № 5. С. 69–74.

239. Змеёва Т. Е. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе в контексте диалога культур. *Педагогика*. 2013. № 6. С. 97–104.

240. Зоина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования. *Педагогика*. 1996. № 4. С. 105-109.

241. Золотухіна С.Т., Кін О.М., Ткачова Н.О. Педагогічна майстерність викладача вищої школи: метод. рек. до семіна. занять з навч. дисц. для здоб.

освітн. ступ. «Доктор філософії». Х.: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2019. 40 с.

242. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність: підручник; За ред. І.А.Зязюна. 3-е вид., допов. і переробл. К.: СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.

243. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.

244. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. М.: Персэ, 2011. 336 с.

245. Иванов В. Г. Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы. Казань : Карпол, 1997. 258 с.

246. Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения. М.: Знание, 1972. Вып. 1. 72 с; Вып. 2. 88 с; Вып. 3 78 с.

247. Ібрагім Ю. С. Забезпечення мотиваційно-цільового компоненту технології формування культури розумової праці студентів на основі ресурсного підходу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 2. С. 60–64.

248. Іваній О.М. Структурно-змістова модель формування правової компетентності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі університету : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2012. 225 с.

249. Иванова С.М. Модель розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності наукових працівників у галузі педагогічних наук. *Вісник Житомирського держ. університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип.3 (69). С.171-178.

250. Ігнатюк О.А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутніх інженерів до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2010. 42 с.

251. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж. Інтегрований курс як умова підвищення ефективності природничо-наукової освіти в старшій школі. *Український*

педагогічний журнал. 2015. № 3. С.116-125.

252. Ільчук В.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах : дис. канд. пед. н. : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2016. 254 с.

253. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів»; Род Болайто та Річард Вест. К.: «Видавництво «Сталь», 2017. 154 с.

254. Іонова О.М. Системний і синергетичний підходи. *Наукові підходи до педагогічних досліджень*: колективна монографія; за заг. ред. д. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В.І. Лозової. Х.: Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. С. 22-80.

255. Каверіна О.Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.04. К., 2010. 44 с.

256. Кадиров А.М. Развитие коммуникативного образования в США. *Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования*. 2010. № 3. С. 68–76.

257. Казакова Е. И. Методическое пособие для преподавателей. М. : НФПК : Миралл, 2005. 248 с.

258. Кайдалова Л. Г. Теоретичні та методичні засади неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю : дис. докт. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Харків, 2011. 500 с.

259. Кайдалова Л. Г. Самоосвіта і саморозвиток викладача вищого навчального закладу. *Проблеми трудової і професійної підготовки. Серія 134. Основні компоненти інновацій у професійній підготовці майбутніх вчителів. Наук. часопис*. К., 2011. Вип. 17. С. 40–48.

260. Кайдалова Л. Г. Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача : навч. посіб. Х. : НФаУ, 2009. 140 с.

261. Калегина О.А. Компетентностный подход в современном образовании. *Вестник Моск. гос. ун-та культуры и искусств*. 2006. № 1. С.111-115.

262. Калініченко А.І. Особливості моделювання ситуацій квазіпрофесійної діяльності у вищій школі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 42. Ч.2. С.70-74.

263. Калініченко Т. В. Особливості формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2015. № 47. С.129-137.

264. Каньковський І.Є. Система професійної підготовки майбутнього інженера-педагога автотранспортного профілю: автореф. дис. д. пед. н.; спец: 13.00.04. К., 2014. 47 с.

265. Карпова Г. А. Функции инженера-педагога как источник формирования содержания его подготовки. *Содержание подготовки инженеров-педагогов* : сб. науч. тр. Свердловск : Свердл. инж.-пед. ин-т, 1987. С. 47-55.

266. Карпова Л.Г. Підвиди професійної компетентності вчителя. *Проблеми сучасного мистецтва і культури: Інтенсифікація професійної підготовки студентів у навчальних закладах гуманітарної спрямованості*: зб. наук. пр. Харків: Принт Дизайн, 2003. С.82-87.

267. Карпова Л.Г. Сутність професійної компетентності вчителя. *Проблеми сучасного мистецтва і культури: Проблеми підготовки студентської молоді до навчально-пізнавальної діяльності*: зб. наук. пр. Київ: Науковий світ, 2001. С.75-79.

268. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом. Х. : Вид. гр. «Основа», 2004. Вип. 1 (13). 69 с. (Бібліотека журналу «Управління школою»).

269. Кипиченко Н. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи як психолого-педагогічна проблема. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/443/1/Кипиченко%20Н.С.pdf>

270. Кириченко Т.О. Особливості викладання іноземної мови професійного спрямування. *Традиції та нові наукові стратегії у Центральній та Східній Європі* : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 29–30 черв. 2018 р.); ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2018. С. 22-24.

271. Кирсанов А. А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста : монографія. Казань: КГТУ, 2000. 228 с.

272. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам : теория и практика : учеб.-метод. пособие. М. : Высш. шк., 2009. 277 с.

273. Кічук Н. В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки* : зб. наук. праць. – 2006. Вип. 12. Т. 1. С. 80–87.

274. Кічук Я.В. Правова компетентність фахівця як показник результативності його підготовки в умовах вищої школи. *Інноваційні технології у вищій юридичній освіті*: зб. матер. Міжнар. наук.-метод. конф. (2-28 травня 2005 р., Київ). К.: Стилос, 2005. С.60-70.

275. Клочко В. І., Коломієць А. А. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей : монографія. Вінниця, Україна: ВНТУ, 2012.

276. Клочко В. І., Прадівляний М. Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій: монографія. Вінниця: ВНТУ, 2009. 196 с.

277. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики: Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. СПб: Алетея, 2002. 414 с.

278. Князян М.О. Методологічні засади формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Інтелектуальна та емоційна складові навчання іноземних мов: новітні тенденції і завдання для вищої школи*: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (3 червня 2016 р.); За заг. ред С.О. Білої, І.В. Бонацької, Н.М. Василюшиної. К.: ННІМВ, НАУ, 2017. С. 6.

279. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Ізмаїл, 2007. 445 с.

280. Коваленко Б.О. Формування мовних ситуацій. *Викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей: стан, проблеми, перспективи*: зб. матер. II Всеукр. наук.-практ. вебінару (2 груд. 2015 р.). Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2015. С.

281. Коваленко Д. В. Методологічні підходи до конструювання змісту професійно-правової підготовки інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць. Х. : УПА, 2012. № 36. С.44-50.

282. Коваленко Д. В. Особливості професійної підготовки інженерів-педагогів. *Гуманітарний вісник. Педагогіка. Психологія. Філософія*: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди, 2011. Вип. 22. С. 62-66.

283. Коваленко Д. В., Брюханова Н. А. Педагогическая подготовка инженерно-педагогических кадров в контексте развития высшего образования в Украине. *Вестник Учеб.-метод. объедин. по проф.-пед. образ.* Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.пед. ун-та, 2012. Вып. 1 (46). С.57-70.

284. Коваленко Д. В. Теоретико-методичні основи професійно-правової підготовки інженерів-педагогів : монографія. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. 396 с.

285. Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Мельниченко О. О. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр.; Укр.

інж.-пед. акад. Харків, 2005. № 10. С. 7–20.

286. Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Мельниченко О. О. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу : монографія. Харків : УПА, 2007. 162 с.

287. Коваленко О.Е., Коваленко Д.В., Брюханова Н.О., Корольова Н.В. Теоретично-методичні основи професійного навчання: навч. посіб. для викл., що здійсн. підгот. інозем. студ. у вищих навч. закл. Х.: Вид-во «С.А.М.», 2014. 336 с.

288. Коваленко О. Е., Якубов Ф. Я. Підготовка інженерно-педагогічних кадрів на рівні сучасних вимог. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр.; Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2003. № 5. С. 32–45.

289. Ковальова К.В. Комунікативна компетентність інженерів-аграрників: сутність та структурні компоненти. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. 2013. Вип. 113. С.99-106.

290. Когут І. В. Зміст формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності в сучасних соціокультурних умовах. *Проблеми освіти*: наук. зб.; Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. К., 2013. Вип. 77. Ч. 2. С. 75-79.

291. Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: автореф. дис. к. пед. н.: спец. 13.00.04; Полтавський нац. пед. ун-т ім. В.Г.Короленка. Полтава, 2015. 20 с.

292. Коджаспирова Г. М. Педагогика : учебник. Москва : Гардарики, 2004. 318 с.

293. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. канд. пед. н. : 13.00.04; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 2001. 21 с.

294. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дис. докт. пед. наук; Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2001.

295. Колісник В.О. Формування готовності в майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності: дис. канд. пед. н.; спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Черкаси, 2018. 260 с.

296. Коломієць А. М., Супрун М. В. Упровадження інноваційних методів і технологій навчання у підготовку викладача вищої школи в системі магістратури. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр.; редкол.: І. А. Зязюн [та ін.]. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. Вип. 28. С. 338-343.

297. Комарова І.І., Калініченко А.І. Використання кейс-методу у процесі викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 37. С.115-119.

298. Комарова О. Особливості формування випереджального рівня освітнього потенціалу суспільства. *Економічний часопис – XXI*. 2011. С. 9-10. URL: <http://soskin.info/ea/2011/9-10/201124.html>.

299. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи; [під заг. ред. О. В. Овчарук]. К.: “К.І.С.”, 2004. 112 с.

300. Концепція підготовки фахівців на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». URL:

<http://uipa.edu.ua/files/2015/06/implementaciya/koncepciya-bakalavr.pdf>

301. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів : монографія; за ред. О.Г. Ярошенко. К. : Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 178 с.

302. Коржак З., Сокол Г. Активізація самостійної роботи студентів для оволодіння іншомовною термінологічною лексикою за допомогою використання навчальних стратегій. *Викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей: стан, проблеми, перспективи*: зб. матер. II Всеукр.

наук.-практ. вебінару (2 груд. 2015 р.). Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2015. С. 64-66.

303. Корнілова А. Ключові кваліфікації-компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини. *Шлях освіти*. 2005. № 3. С. 18-22.

304. Корніяка О.М. Комунікативна компетентність сучасного фахівця – педагога і психолога. *Гуманітарний вісник: наук.-теор. зб.* Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький пед. ун-т імені Григорія Сковороди», 2013. Вип. 30. С. 544-551.

305. Котенко О.В. Фундаменталізація іншомовної підготовки вчителів початкової школи. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія*. 2013. № 41(6). С. 206-213.

306. Кочина В.В. Методологічні підходи і принципи формування культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 58-59. С. 108-116.

307. Кочина В.В. Формування професійних компетенцій майбутніх інженерів-педагогів при вивченні іноземної мови. *Лабіринти реальності: зб. наук. пр.; за заг. ред. д. філос. н. Журби М.А.* Монреаль: СРМ «ASF», 2017. С. 86-88.

308. Кравцов М.К. Системный подход к анализу и организации учебного процесса : Учеб. пособие. К. : УМК ВО, 1992. 96 с.

309. Краєвська О.Д. Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв у процесі професійної підготовки: дис. канд. пед. наук. Тернопіль, 2015. URL: http://www.tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/dis_Krayevska%20O_1.pdf

310. Красинская Л.Ф. Структура и содержание профессиональной деятельности преподавателя технических дисциплин. *Вестник СамГУ*. 2006. № 10/3 (50). С.26-34.

311. Кремень В. Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті. *Вища школа*. 2002. № 4-5. С. 3-33.

312. Кристопчук Т.Є. Компетентнісний підхід: європейський вимір. URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/6/5.pdf>
313. Крупская Н.К. О преподавании иностранных языков. 1923. Собр.соч. Т. 3. URL: <https://1957anti.ru/classics/krupskaya/item/81-n-k-krupskaya-ob-izuchenii-inostrannogo-yazyka>
314. Кузнєцова О. Ю. Розвиток освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини XX століття, дис. д-ра пед. н., 13.00.01. Харків, 2003. 494 с.
315. Кузьмінська Ю. Тенденції розвитку іншомовної освіти в Україні. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. № 1(4). С.16-21.
316. Кузьмина Н.В. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода. *Психологический журнал*. 1982. Т.3. № 4.
317. Кузьмина Н.В. Методология системных исследований: уч. пособие. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. 172 с.
318. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 117 с.
319. Кузьмина Н. В. Системный подход в педагогических исследованиях. *Методология педагогических исследований* [ред. А. И. Пискунов, Г. В. Воробьев]. М. : НИИ ОП АПН СССР, 1980. С.82-117.
320. Кузьмичева Н.И. Определение педагогической деятельности мастера производственного обучения и его функции. *Научные основы разработки модели деятельности мастера производственного обучения среднего профтеучилища*. Л., 1981.
321. Куляс П. Лінгвістична компетентність науковця і педагога: знати тенденції в житті мови. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. 2005. № 1. С.85-92.
322. Кульневич С.В. Педагогическая самоорганизация: феномен содержания: монография. Воронеж, 1997. 230 с.
323. Кульчицька О. І. Соціально-психологічні фактори формування таланту. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 1. С.1.

324. Курок В. П., Литвинова Н. В. Динаміка розвитку компетентнісного підходу в навчанні майбутніх інженерів-педагогів. *Вісник Глухівського нац. пед. ун-ту ім. Олександра Довженка. Педагогічні науки*. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. Вип. 20. 337 с.

325. Лаврентьева Н.Г. Интеграция в педагогическом процессе дошкольного учреждения: традиции и современность. *Integration of education*. № 3. 2013. С.61-64.

326. Лагута Т., Вержанська О. Фреймовий підхід до навчання іноземних студентів-філологів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2016. № 26. С. 77-84.

327. Лазарєв М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін: [монографія]. Х.: НФаУ, 2003. 355с.

328. Лазарєв М. І. Теоретичні і методичні засади моделювання змісту загальноінженерних дисциплін для технологій навчання студентів : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Х., 2004. 37 с.

329. Лазарєва Т. А. Підготовка майбутніх інженерів-технологів до творчої професійної діяльності : монографія. Х. : Право, 2014. 528 с.

330. Лебеденко Ю.М. Компетентнісний підхід в системі вищої освіти. *Гуманізм та освіта: зб. матер. VIII міжнар. наук.-практ. конф. (Вінниця, 19-21 вер. 2006)*. Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. С.93-95.

331. Левитан К.М. Юридическая педагогика: ученик. М.: Норма, 2008. 432 с.

332. Левченко О. Ю. Историографический анализ преподавания иностранных языков в России. *Гуманитарный вектор*. 2013. № 1 (33). С.31-35. URL: <file:///C:/Users/R1/Downloads/istoriograficheskiy-analiz-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-v-rossii.pdf>

333. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы : уч. пособ. 2-е изд., перераб. М.: Высш. шк., 1991. 224 с.

334. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва :

Просвещение, 1969. 214 с.

335. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. М.: Политиздат, 1977. 304 с.

336. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т.2. М., 1983.

337. Лийметс Х.Й. Как воспитывает процесс обучения? М.: Знание, 1982. 96 с.

338. Лисецька Ю. Використання словників як засобу формування вмінь самостійного вивчення іноземної мови студентів немовних спеціальностей. *Викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей: стан, проблеми, перспективи*: зб. матер. II Всеукр. наук.-практ. вебінару (2 груд. 2015 р.). Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2015. С. 88-89.

339. Литвин А. Наступність у професійному навчанні: методичні засади. *Педагогіка професійної школи*: зб. наук. пр. К.: Наук. світ, 2002. Вип. V. С.105-115.

340. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 148 с.

341. Лозова В.І., Микитюк С.О. Ресурсний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень*: колективна монографія; За заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В.І. Лозової. Х.: Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. С. 166-188.

342. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих закладів освіти. *Педагогічна підготовка у вищих педагогічних навчальних закладах*: матер. міжвуз. наук.-практ. конф. Харків: ОВС, 2002. С.3-8.

343. Лубянова О. Формування мовленнєвої компетенції студентів на заняттях іноземної мови професійного спрямування [Електронний ресурс]. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua./node/1025>]

344. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво - термінологічний дискурс. *Вища освіта України. Педагогіка вищої школи*:

методологія, теорія технології. К.: Гнозис, 2009. № 3. С. 8-14.

345. Лузан Л. О. Формування комунікативної компетентності керівника освіти в процесі професійного розвитку. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х. : УПА, 2017. № 56-57.

346. Лузан П. Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті: технологічний аспект. *Науковий вісник інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*: зб. наук. пр. К. : Вид-во ПІТО НАПН України, 2012. С. 5-12.

347. Лузан П. Г. Системний підхід до формування навчально-пізнавальної активності студентів вищих аграрних закладів освіти. *Теоретичні питання освіти і виховання* : зб. наук. праць. К. : Вид. центр КДПУ, 2000. Вип. 13. С. 83-87.

348. Лук'янова Ю. Критерії та показники ефективності формування готовності майбутнього інженера-педагога до використання здоров'язберігаючих технологій. *Проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 5. С. 51–54.

349. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Держава та суспільство*. 2008. С.155-162.

350. Лунячек В. Е. Основи педагогіки вищої школи: навч. пос. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. 252 с.

351. Луценко В.В. Особливості інноваційної діяльності в освіті на сучасному етапі. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. пр. Харків: ХДПУ, 1998. С.68-73.

352. Ляшко О.В. Теоретичні основи використання ігрових технологій. *Педагогічна майстерність як сучасна технологія розвитку особистості вчителя* : матер. Всеукр. наук-практ. конф., Полтава, 4-6 бер. 2002 р. Полтава: АСМІ, 2002. С.166-169.

353. Мазурок М. Критерії та показники розвитку професійної компетентності педагогів у підвищенні їх кваліфікації. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 2. С. 57-60.

354. Максименко С., Заброцький М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування). К.: Главник, 2005. 112 с.

355. Малихін О.В., Мелікова С. О. Програма навчального курсу з іноземної мови професійного спрямування (для спеціальності „Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво”). Кривий Ріг: Криворізький держ. пед. ун-т, 2005. 43 с.

356. Малихін О.В. Технологія формування пізнавальної самостійності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання іноземної мови. Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. 2011. Вип. 31. С.110-121.

357. Маслова Т. Шляхи підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів. *Новий колегіум*: Науково-інформаційний журнал. 2004. № 5/6. С. 59-63.

358. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.09. К., 2007. 51 с.

359. Матушанский Г. У., Фролов А. Г. Проектирование моделей подготовки и профессиональной деятельности преподавателей высшей школы [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v3_i4/html/2.html.

360. Матьяш О.И. О необходимости введения коммуникативных курсов и программ в российских вузах и о роли профессионального сообщества. *Вестник Новосибирского государственного университета*. 2014. Т. 13. Вып. 6. С. 62–69.

361. Мацак Ж.Г. Комунікативний підхід як один із основних у навчанні іноземної мови [Електронний ресурс]. URL: <http://intkonf.org/matsak-zh-g-komunikativniy-pidhid-yak-odin-iz-osnovnih-u-navchanni-inozemnoyi-movi/>

362. Мачинська Н.І. Теоретичні і методичні засади педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.04. К., 2013. 40 с.

363. Мелешенко Ю. С. Техника и закономерности ее развития. Л. : Лениздат, 1970. 246 с.

364. Мелікова С.О. Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах: автореф. канд. дис. 13.00.04; Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2008. 21 с.

365. Мелікова С.О. Науково-методичні матеріали до впровадження індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземної мови студентів-майбутніх педагогів (для студентів немовних спеціальностей і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів). Кривий Ріг: КДПУ, 2008. 62 с.

366. Мельник Н.І. Особливості іншомовної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2019. № 1. С.1-7.

367. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник; Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. 2-е вид., випр. і перероб. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.

368. Мефанік М.С. Комунікативна діяльність інженера-педагога у професійному навчанні учнів професійно-технічного навчального закладу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2017. № 54-55. С. 149-156.

369. Мефанік М.С. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання комунікативних технологій у професійному навчанні учнів професійно-технічних навчальних закладів: дис. канд.. пед.. н.; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2019. 257 с.

370. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили,

2005. 460 с.

371. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». К., 2005. 44 с.

372. Мизюрова Э.Ю. Гуманитарная подготовка студентов при обучении иностранным языкам. *Профессиональная направленность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе*: тезисы докл. науч.-метод. конф. Саратов, 1996. С. 25-26.

373. Микитенко Н. Оптимізація змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю. Наукові записки Терноп. Нац.. пед.. ун-ту. Сер. Педагогіка. 2009. № 2. С.159-168.

374. Микитюк С. О. Теоретико-методичні засади ресурсного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя : дис. докт. пед. наук : 13.00.04. Х., 2013. 425 с.

375. Михайлова Л.О. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя в процесі навчання іноземної мови: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 1996. 212 с.

376. Міхеєва Л. В. Формування мотивації вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями праці і професійного навчання : дис. канд. пед. наук : 13.00.04; Вінницьк. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2005. 201 с.

377. Михеев В. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. М.: Красанд, 2010. 224с.

378. Можаровська О. Е. Формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців у коледжах технічного профілю: автореф. дис. канд. пед. н.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2016. 21 с.

379. Мозговий В.Л. Формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів аграрного профілю: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2010. 21 с.

380. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські

перспективи; За заг. ред. О. І. Локшиної. К.: К.І.С., 2004. 128 с.

381. Морозов А. В. Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология : уч. пособ. М. : Академический проект, 2004. 560 с.

382. Морська Л.І. Дискурсивна компетентність як складова професійно орієнтованої комунікативної культури майбутніх фахівців нефілологічного спрямування. *Вісник Нац. академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 4.

383. Морська Л.І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей. *Іноземні мови*. 2002. № 2. С.23-25.

384. Морська Л. Характеристика процесу професійної підготовки до комунікативної взаємодії фахівців технічного профілю (на прикладі фахівців у сфері морського транспорту). *Language: Codification. Competence. Communication*. 2020. 1 (2)/ С.21-31.

385. Надрага В.І. Позиція федерації роботодавців України щодо національної системи кваліфікації. *Розробка національної системи кваліфікації: міжнародні тенденції, вимоги ринку праці, нове покоління галузевих стандартів* : програма Всеукр. наук.-практ. семінару. Миколаїв, 2008.

386. Насонова Н.А. Передача інформації в процесі вивчення іноземної мови. *Проблеми гуманізму і освіти*: зб. матер. наук.-метод. конф., (Вінниця, 21-22 трав. 2002). В 2-х томах. Вінниця: Універсум, 2002. Том 2. С.241-243.

387. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія; За заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В.І. Лозової. Х.: Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. 348 с.

388. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті. *Освіта України*. К. : Шкільний світ, 2001. 23 с.

389. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (схвалено Укзом Президента від 25 червня 2013 року №344/2013). URL: [http:// www.president.gov.ua/ru/document/15828.html](http://www.president.gov.ua/ru/document/15828.html)

390. Нестеренко Г. Можливості самоорганізації особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 20-26.

391. Никифоров В.И. Основы и содержание подготовки инженера-преподавателя к занятиям: учеб.пособ. Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1987. 144 с.

392. Ничкало Н. Г. Проблеми підготовки педагогів для сучасної професійної школи у системі неперервної освіти. *Педагог професійної школи* : зб. наук. пр.; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ. проф.-пед. коледж ім. А. Макаренка. К.: Наук. світ, 2001. С. 17–31.

393. Нишаналиев У.Н. Механизмы управления устойчивого развития непрерывного образования. *Образование через всю жизнь*

394. Ніколаєва Ж.В. Навчання іноземних мов у ВНЗ у контексті Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. *Наукові праці Педагогічні науки: наук.-метод. журнал*. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. Т.42. Вип. 29. С.127-130.

395. Ніколаєва С. Ю. Концепція іншомовної освіти в Україні: розробка і реалізація International Scientific and Practical Conference “WORLD SCIENCE”. 2016. April, № 4 (8), Vol. 4. P.60–61.

396. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови. *Інозем. мови*. 1995. № 3/4. С. 5–11.

397. Ніколаєва С.Ю. Основы сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.

398. Ніколаєва С. Ю., Шерстюк О.М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов. *Іноземні мови*. 2002. № 1. С. 39-47.

399. Ніколаєв К.Д. Випереджальна освіта для сталого розвитку як інноваційна форма організації освітнього простору перепідготовки вчителів. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* 2015. Вип. 126. С. 116-124.

400. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. К.: Знання, 2005. 319 с.

401. Ніколаєнко Ю.С. Підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2009. 20 с.

402. Нітенко О.В. Іншомовна підготовка фахівців права в трицикловій системі вищої освіти: європейський досвід: монографія. К.: Центр навч. літ., 2015. 250 с.

403. Новейший философский словарь [сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов]; 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Интерпрессервис; Книжный дом. 2001. 1280 с.

404. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах) / Укладачі : В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. К.: Вид-во «АКОНІТ», 2006. Т. 1. 926 с.

405. Новиков А. М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002. 320 с.

406. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования; под ред. Е.С.Полат. М.: Академия, 2002. С.73-74.

407. Образовательные стандарты высшей школы сегодня и завтра; под ред. В.И.Байденко, Н.А.Селезнева. Исследовательский центр проблем качеств подготовки специалистов. М. 2001. С. 23-24.

408. Об улучшении изучения иностранных языков. *Собрание постановлений правительства Союза Советских Социалистических Республик.* 1961. № 9. С. 198-202. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5690.htm.

409. Общая психология. Словарь. Под ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. 251 с.

410. Окопна Я.О. Професійно орієнтоване навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників сфери обслуговування (німецька мова після англійської) : автореф. дис. канд. пед. н.: 13.00.02; ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського». Одеса, 2012. 21 с.

411. Оніщук І. І. Розвиток іншомовної освіти майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина ХХ – початок ХХІ століття): дис. канд. пед. н.; 13.00.01 «Загальна

педагогіка та історія педагогіки» (011 – Освітні, педагогічні науки); Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2019. 361 с.

412. Онопрієнко О. В. Інтегративні характеристики базових професійних компетентностей учителя. *Вісник Черкаського університету. Серія „Педагогічні науки”*. Черкаси, 2007. Вип. 113. С. 38–44.

413. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С.23-37.

414. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч.посіб. [для студ.вищ.навч.закл.]. К.: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

415. Освітні технології: Навч.-метод. посібник; За заг. ред. О.М.Пехоти. К.: А.С.К., 2001. 256 с.

416. Осіпчук Н.В. Метод навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах України другої половини ХХ – початку ХХІ століття. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2012. Вип. 5 (48).

417. Остапчук О.С. Синегетичний потенціал авторського проектування педагогічних систем. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 2. С.86-100.

418. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: автореф. дис. док. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2005. 40 с.

419. Павлюк Р.О. Формування умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії: автореф. дис. канд. пед. н.; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2009. 20 с.

420. Панасенко Е. А. Експеримент у педагогічних дослідженнях в Україні: теорія та практика (1943–1991 рр.): монографія. Донецьк: “Донбас”, 2013. 756 с.

421. Паламар Л.М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.02; Нац. держ. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 1997. 45 с.

422. Пасічник О.С. Напрями оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітній школі в першій половині 90-х років ХХ ст. *Пріоритетні напрями формування у студентів вищих навчальних закладів професійної іншомовної компетентності*: матеріали наук.-практ. семінару. Чернігів : Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, 2008. С. 100–106.

423. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк : ЛГПИ – РЦИО. 2000. 216 с.

424. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: учеб. изд. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с. (Библиотека учителя иностранного языка).

425. Пашко Л., Колос Ю. Деякі аспекти професійної компетентності викладача вищої школи. *Вісник Львів. ун-ту*. 2009. Вип. 25, Ч. 1. С. 128–132.

426. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., переробл. і доп. К. : Знання, 2005. 399 с.

427. Педагогічна майстерність : підручник. [І.А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. [3-є вид., допов. і переробл.]. К. : СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.

428. Пехота О. М. Технології педагогічної освіти: мета, зміст, особливості застосування в сучасних умовах. *Науковий вісник Миколаївського нац. ун-ту імені В.О.Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки*. 2013. Вип.40. С.26-31.

429. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. К. : Україна, 1998. 343 с.

430. Плужникова Ю.А. Формирование коммуникативной компетентности у студентов технического вуза средствами самоконтроля:

автореф. дис. канд. пед. н.: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Рязань, 2008. 23 с.

431. Подберезський М.К. Васильєва М.П., Яковенко Я.К. Проблема формування національної правової культури : монографія. Х. : Енеїда, 2003. 168 с.

432. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие [для вузов]. М. : Владос-Пресс, 2004. 368 с.

433. Подорожня А.А. Роль информативного чтения при обучении иностранным языкам студентов инженерно-педагогических специальностей. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 42-43. С.99-103.

434. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2009. № 2-3. С.37-45.

435. Пометун О.І., Пирожено Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні методи навчання : науково-методичний посібник. К. : [б. в.], 2004. 192с.

436. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С.65-69.

437. Пономарьова О.І. Новітні технології викладання іноземної мови в технічному вузі. *Проблеми гуманізму і освіти*: зб. матеріалів наук.-метод. конф., (Вінниця, 21-22 травня 2002 р.). В 2-х т. Вінниця: Універсам – Вінниця, 2002. Т. 2. С.140-142.

438. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у XX ст. : монографія; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х. : ОВС, 2001. 256 с.

439. Потапчук О. І. Модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в сучасних умовах інформатизації навчального процесу. *Науковий вісник Чернівецького університету* : зб. наук. пр. Сер. : Педагогіка та психологія. 2015. Вип. 766. С. 164-169.

440. Потапчук О. І. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 272 с.

441. Прадівляння М.Г. Викладання фахово спрямованої іноземної мови на основі компетентнісного підходу. *Гуманізм та освіта*: зб. матер. VIII міжнар. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 19-21 вересня 2006 р.). Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. С.341-344.

442. Прадівляння М.Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій: автореф. канд. дис.: 13.00.04; Вінницький держ.пед.ун-т ім. М.Коцюбинського. Вінниця, 2006. 20 с.

443. Практикум з практичної граматики англійської мови : навч. посібник для студ. денної та заоч. форм навч. інж. та інж.-пед. спец. / Г. І. Зеленін [та ін.]; за ред. К.О. Ремізанцевої. Х.: Друкарня Мадрид, 2015. 136 с.

444. Преснер Р.Б. Організаційно-педагогічні умови навчання іноземних мов дорослих в системі післядипломної освіти (кінець XX – початок XXI століття): автореф. дис. канд. пед. н.: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Дрогобич, 2017. 20 с.

445. Програма з англійської мови для професійного спілкування; Кол-в авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. К.: Ленвіт, 2005. 119 с.

446. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>

447. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічні технології: навч. посіб.; Акад. пед. наук України, Хар. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х.: Колегіум, 2005. 223с.

448. Професійно-мовне стажування : програма та метод. вказ. до професійно-мовного стажування для студ. ОС «магістр» денної та заоч. форм навч. спец. 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) / Укр. інж.-пед. акад. ; упоряд. : О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, В. Б. Бакатанова. Харків : УПА, 2019. 27 с.

449. Прус Н.О. Формування професійного іміджу майбутнього викладача іноземних мов: дис. канд. пед. н.; 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти; ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». Дніпро, 2017. 242 с.

450. Пуховська Л.П. Становлення «компетентнісної ідеї» в європейській педагогічній освіті: *Народна освіта*: електронне видання. 2013. № 3 (21). URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736.

451. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. 396с.

452. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы; Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1999. 124 с.

453. Радкевич В. Принципи модернізації професійно-технічної освіти. *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи* : зб. наук. пр. К. : Інститут проф.-тех. освіти НАПН України, 2011. Вип. 1. С. 7-23.

454. Радул В.В. Кравцов В. О., Михайліченко М.В. Основи професійного становлення майбутнього вчителя : навч. посіб. Кіровоград : РВВ КДПУ, 2006. 215 с.

455. Ребрин Ю.И. Управление качеством: учебн. пособие. Таганрог: Издательство ТРТУ, 2004. 174 с.

456. Редько В., Пасічник О. Забезпечення наступності іншомовної освіти в системі «старша школа – ВНЗ»: зацікавлений погляд на проблему. *Рідна школа*. 2013. № 11. С.21-30.

457. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975

458. Робоча навчальна програма дисципліни «Іноземна мова» (за кредитно-модульною системою). Напрям: 6.070102 «Аеронавігація»; Національний авіаційний університет. Інститут аеронавігації. К., 2010. 53 с.

459. Рогова Г.С. Технология обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1976. № 2. С. 74-80.

460. Розов А.И. Некоторые психологические вопросы проблематики социокультурных норм. *Вопросы психологии*. 1990. № 5. С.112-121.

461. Романовська О. О. Самовдосконалення особистості викладача як основний шлях становлення його професійної компетентності. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2007. № 3. С. 94-101.

462. Романчук Н. Підготовка майбутнього інженера-педагога до особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти: автореф. дис. канд. пед. н.; спец. 13.00.04; Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2011. 20 с.

463. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. 3-тє вид. К.: Либідь, 2004. 288 с.

464. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М., 1957. С.262-263.

465. Рубинштейн С. Л. Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии. *Ученые записки МГУ*. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1945. Вып. 90. С. 6–21.

466. Рудешко Є.В. Переваги застосування прямого методу викладання іноземних мов у процесі їх вивчення. *Педагогічна майстерність у викладанні мовних дисциплін: тези доповідей*. Київ.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2015. С.86-88.

467. Рурік Г.Л. Комунікативна компетентність як складова професійної майстерності учителя та засіб побудови гуманних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: наук. пос.* К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. С. 344-380.

468. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6-7-річного віку (управлінський аспект): автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». К., 2004. 20 с.

469. Сабатовська І.С., Кайдалова Л.Г. Моделювання діяльності фахівця: навч. посіб. Х.: НФаУ, 2014. 180 с.

470. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутнього викладача як об'єкт психолого-педагогічного управління: монографія. К.: КНЕУ, 2005. 212 с.

471. Савченко Г.П. Методика обучения профессионально ориентированному общению студентов-юристов. *Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования*: сб. науч. тр. Мн.: Вышэйша шк., 1991. 146 с.

472. Савченко О. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя. *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*. Київ : Знання, 1997. С. 126–132.

473. Садовский В. Н. Принцип системности, системный подход и общая теория систем. *Системные исследования. Методологические проблемы*. М.: Наука. 1978. С. 7-25.

474. Саєнко Н.С. Іншомовна освіта студентів технічних спеціальностей в аспекті індивідуалізації навчання. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*: зб. наук. статей. 2012. Вип. 100. С.192-199.

475. Самоненко Ю.А. Психология и педагогика. М., 2001.

476. Сахаров Н.С. // Весник ОГУ. – 2003. – № 7. – С.

477. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту. Бердянськ: БДПУ, 2010. № 2. 312 с.

478. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Нар. образование, 1998. 225 с.

479. Семенова А. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.

480. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник. К.: Вища школа, 2004. 335 с.

481. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994.

482. Серякова С. Б. Инновационная модель формирования психолого-педагогической компетентности педагога. *Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы* : материалы I Всерос. пед. конгресса. М., 2007. Ч. 2. С. 124–132.

483. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. М., 1995. 120 с.

484. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих. *Рідна школа*. 2010. № 11. С. 3-8.

485. Сисоєва С.О. Особистісно орієнтовані технології у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Кримські педагогічні читання*: мат-ли Міжнар. наук. конф. Харків: НТУ „Харківський політехнічний інститут”, 2001. С. 297–307.

486. Сисоєва С.О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукових досліджень: наук. видання. К.: ЕКМО, 2012. 362 с.

487. Сисоєва С. Професійна підготовка в контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти. *Педагогіка професійної школи*: зб. наук. пр. К.: Наук. світ, 2002. Вип. V. С. 20-24.

488. Скалкін В.Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення: посіб. для вчителів. К.: Радянська школа, 1978. 129 с.

489. Скібіна О.В. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. № 1(48). С.150-156.

490. Слесик К. М. Система формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів : дис. д. пед. наук : 13.00.09. Х., 2014. 624 с.

491. Слесик К. М. Теоретико-методичні основи формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів : монографія. Х. : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. 368 с.

492. Словарь иностранных слов. 12-е изд., стереотип. М. : Рус. яз., 1985. 608 с.

493. Словник-довідник з професійної педагогіки; за ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 364 с.
494. Собко Я. Проектування змісту інтегративних курсів у професійно-технічних навчальних закладах. *Педагога професійної школи*: зб. наук. пр. К.: Наук. світ, 2002. Вип. V. С.98-104.
495. Старєва А. М. Інтерактивна технологія навчання студентів у вищій школі. *Наукові праці: Педагогічні науки*: Наук.-метод. журнал. Т.42. Вип. 29. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. С. 29-32.
496. Стрельников В.Ю. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи *Гуманітарний вісник держ. ВНЗ Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Г.С.Сковороди. Педагогіка. Психологія. Філософія*. 2013. 28 (1). С.278-285.
497. Стрельчук Я. До проблеми комунікативного навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів. *Молодь і ринок*. 2013. № 6. С.71-76.
498. Супрун М. В. Можливості магістратури у формуванні основ професіоналізму майбутніх викладачів ВНЗ: світовий і вітчизняний досвід. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія* : зб. ст. Ялта : РВВ КГУ, 2011. Вип. 32. Ч. 2. С. 181 – 187.
499. Сура Н. А. Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах : [монографія]. Луганськ : СНУ імені В. Даля, 2012. 300 с.
500. Сурмін Ю.П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. № 2. С. 19–28.
501. Суткевич Г.О. Підготовка майбутніх політологів до професійного іншомовного спілкування. *Наукові праці*: наук.-метод. журнал. Т. 42. Вип. 29. *Педагогічні науки*. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. С.123- 126.
502. Сухарніков Ю. Інтелектуальний резерв якості професійної підготовки. *Вища школа*. 2002. № 2-3. С.34-40.

503. Сущенко Т. І. Викладач і викладання в добу пріоритету особистості. *Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права ім. А. Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2011. № 1 (1). С. 46-51.

504. Сущенко Т. І. Діяльність викладача в умовах глобалізації освітнього простору. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. Харків : НТУ «ХП», 2013. С. 94-102.

505. Сущенко Т. І. Інтеграційні тенденції в дослідженні освітніх процесів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. Київ-Запоріжжя, 2004. Вип. 33. С. 3–6.

506. Сущенко Т. І. Професійна майстерність викладача в умовах нових тенденцій розвитку людства й освіти. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. Запоріжжя ЗІДМУ, 2006. Вип. 39. С. 377–382.

507. Тадеєва М.І. Концептуальні засади розвитку іншомовної освіти в європейських країнах. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. 2012. Вип. 25. С.237-240.

508. Тадеєва М. І., Поченюк Я. В. Особливості організації сучасної шкільної іншомовної освіти в Бельгії. *Вища освіта України. Тематичний вип. “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”*. Рівне : віддруковано ПП Баришев К.В., 2010. Том 3 (38). С. 326-331.

509. Тарасенко Г. С. Роль діагностичної діяльності у фаховій підготовці студентів магістратури педагогічних ВНЗ. *Наукові записки* : зб. матеріалів наук.-практ. конф. викладачів і студентів інституту педагогіки і психології. *Серія: «Початкове навчання»*. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2010. Вип. 8. С. 7-10.

510. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П., Кабанова М.Р. Гейміфікація в навчанні іноземних мов у вищій школі. *Іноземні мови*. 2018. № 3. С. 15-22.

511. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения. К.: Ленвит, 2004. 192 с.

512. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу: посібник. К.: Вища школа, 1993. 167с. (Навчальне видання).

513. Тарнопольский О.Б. Психологическое понятие и составляющие иноязычно-речевой коммуникативной компетентности. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія: Педагогіка і психологія. 2014. 1 (7). С. 33–36.

514. Тархан Л.З. Компетентностный подход в обучении инженера-педагога. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2005. № 10. С.58-64.

515. Тархан Л. З. Парадигма професійної інженерно-педагогічної освіти (компетентісний підхід). *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. К. : Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України, 2007. Вип. 50. С. 70–73.

516. Теляшенко В.Л. Професійно орієнтоване навчання студентів іноземної мови в немовному вузі. *Теорія та практика державного управління*; Нац.акад.держ.упр. при Президентові України, Харк. регіон. ін-т. Вип. 4. *Актуальні питання навчання іншомовної комунікації у вищих навчальних закладах*: матер. наук.-практ.конф., 20 трав. 2003 р. Х: Магістр, 2003. С. 78-81.

517. Теория и практика высшего педагогического образования / под. ред. В. А. Сластенина. М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1987. 424 с.

518. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.

519. Терещук Г., Юрженко В. Особистісно-орієнтоване навчання в освітній галузі «Технологія». *Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту*. Серія: Педагогіка. 2008. Вип. 3. С.130-134.

520. Тимофеева Н.П. Основы семантической трансформации устойчивых словосочетаний при изменении сферы их употребления (на материале юридической и компьютерной терминологии русского и английского языков): автореф. дисс. канд. филол. наук. Саратов, 1997. 17 с.

521. Тимченко І.І. Навчальна комунікація студентів – шлях до підготовки справжніх спеціалістів. *Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. Слов'ян. держ. пед. ін-т. 2002. Вип. 16. С.38-45.*

522. Тихомиров С. А. Методологические вопросы совершенствования подготовки инженерных кадров. *Проблемы соединения достижений научно-технической революции с преимуществами социализма. Воронеж, 1974. С. 218-227.*

523. Тищенко В. П. Викладач вищої школи : феномен професії : монографія. Львів : Сполом, 2006. 398 с.

524. Тлумачний словник сучасної української мови. Укладачі: Л.П. Коврига, Т.В.Ковальова, В.Д. Пономаренко; за ред. В.С.Калашника. Харків: Белкар-книга, 2005. 800 с.

525. Тупчій А. Професійна компетентність сучасного фахівця з бухгалтерського обліку. *Імідж сучасного педагога. 2005. № 1–2. С. 42–44.*

526. Тюнников Ю.С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ. М.: АПН СССР, 1988. 47 с.

527. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка; под ред. Н. Ф. Татьянченко. М. : Альта-Пресс, 2005. 1216 с.

528. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. Т. 2. 496 с.

529. Федірчик Т. Д. Розвиток професіоналізму викладача як фактор управління якістю вищої освіти. *Наука і освіта. 2009. № 3. С.75-79.*

530. Федоренко Ю.П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання. Луцьк, 2005. 20 с.

531. Федоренко Ю. С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. *Рідна школа. 2002. № 1. С. 63–65.*

532. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА, 1997. 576 с.

533. Фоменко Т. Застосування кейс-методу під час вивчення іноземної мови в аграрних вишах. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: зб. тез доп. [Електронний ресурс] III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (20 лютого 2019 р.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С.209-211.

534. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія. [Богущ А.М., Трифонова О.С., Кисельова О.І. та ін.]; за ред. А.М.Богущ. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.

535. Фурман А. В., Шандрук С. К. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі: [монографія]. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 272 с.

536. Харжевська О.М. Формування професійної мотивації ц студентів інженерно-технічних спеціальностей при вивченні англійської мови. *Вісник Нац. Академії Держ. Прикордонної служби України. Психологія*. 2015. Вип. 1.

537. Хмельковська С. В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. 221 с.

538. Хоменко В.Г. Визначення та обґрунтування загальнонаукових основ розробки систем дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2016. Vol. 4. № 1. P. 56-63.

539. Хоменко В.Г. Теоретичні та методичні засади проектування дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю : монографія Бердянськ : БДПУ, 2015. 473 с.

540. Хоменко О. Іншомовна підготовка як невід'ємний складник вищої освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства. *Вища освіта України*. 2012. № 2. С.57-64.

541. Хомяковська Т.О., Калініченко А.І. Контекстне навчання як засіб інтеграції у процесі викладання англійської мови. *Педагогічні науки*. 2017. Т.3. № 75. С.88-92.

542. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : [монографія]. К. : Держ. вид-во «Преса України», 2003. 320 с.

543. Хуторської А.В. Ключевые компетентности как компоненты личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.

544. Цецорина Т.А. Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода: дис.канд. пед.н. Белгород, 2004. 172 с.

545. Цырельчук М., Федосенко В. Обоснование профессиональной модели инженера-педагога. *Педагог профессиональной школы*: зб. наук. пр. К.: Науковий світ, 2003. Вип. 5. С. 253-262.

546. Чапаев Н. К. Взаимосвязь педагогического и технического знания в содержании инженерно-педагогической деятельности. *Содержание подготовки инженеров-педагогов*: сб. науч. тр. Свердловск: Свердл. инж.-пед. ин-т, 1987. С. 32–38.

547. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації: соціально-філософський аналіз [монографія]. Х.: Основа, 1999. 277с.

548. Чеботарьова І. О. Вітчизняні та зарубіжні термінологічні аспекти впровадження компетентнісного підходу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х. : УПА, 2015. № 47. С. 95-102.

549. Чеботарьова І. О. Етимологія поняття компетентність в англомовних джерелах. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Х.: ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2015. Вип. XXXVIII. С. 295-308.

550. Чеботарьова І.О. Формування комунікативної компетентності майбутніх керівників закладів освіти в умовах магістратури: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2018. 228 с.

551. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності. *Вища освіта України*. 2006. № 2. С. 84–88.

552. Черниш В. В. Європейський досвід підготовки вчителя іноземної мови. К. : Ленвіт, 2008. 64 с.

553. Чичиланова С.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеаудиторной самостоятельной работы: автореф. дис. канд. пед. н. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Челябинск, 2010. 24 с.

554. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения. *Педагогика*. 1997. № 2. С.17-21.

555. Шапкин В. В. Общетехническая подготовка квалифицированных рабочих кадров в условиях научно-технической революции. М. : Высшая школа, 1985. 159 с.

556. Шеплякова І. О. Формування деонтологічної культури майбутнього соціального педагога в соціально-виховному середовищі вищого навчального закладу [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2016. 305 с.

557. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету : дис. канд. пед. наук : 13.00.04; Луганськ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 22 с.

558. Шило В. До питання моделювання навчальної діяльності в системі інженерної освіти. *Вища освіта України*. 2002. № 4. С.76-80.

559. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость. Мир образования – образование в мире. 2001. № 4. С. 8-19.

560. Шостак І.І. Формування у майбутніх фінансистів англомовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів: дис. канд. пед. н.: 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). Одеса, 2015. 261 с.

561. Штефан Л. В., Романовская Е. А. Активизация учебно-познавательной деятельности будущих инженеров-педагогов посредством

деловых игр. *Теорія і практика управління соціальними системами* : зб. наук. пр. 2012. № 3. С. 60-68.

562. Штефан Л. В. Формування інноваційної культури майбутніх інженерів-педагогів : моногр. Х. : ТОВ «ЦД «Зебра», 2012. 350 с.

563. Шумовецька С. П. Формування мовної культури особистості у військовому вузі: дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 1999. 233 с.

564. Щербина Ю. Розвиток іншомовної компетентності студентів-аграріїв як запорука їх успішної реалізації у професійній діяльності. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: зб. тез доп. [Електронний ресурс] III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (20 лютого 2019 р.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 252-254.

565. Щетініна Л.В., Хвесик М.А. Інтенсифікація. *Енциклопедія Сучасної України*: електронна версія; год. ред. І.М.Дзюба, А.І.Жуковський, М.Г.Железняк. К.: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2011. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=12399

566. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.

567. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие. М.: Филоматис, 2007. 480 с.

568. Энциклопедия профессионального образования: Книга для преподавателя; под ред. С. Я. Батышева. М.: Профессиональное образование, 1999. Т. 2. 440 с.

569. Юдин Э. Г., Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 270 с.

570. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. 392 с.

571. Ягельська Н.В. Потреба у створенні інноваційних навчальних програм з дисципліни «Іноземна мова» у вищих навчальних закладах економічного профілю. *Проблеми гуманізму і освіти*: зб. матер. наук.-метод. конф., Вінниця, 21-22 трав. 2002 р. В 2-х тт. Вінниця: Універсум – Вінниця,

2002. Т. 2. С.146-149.

572. Ягупов В. В. Становление понятийно-терминологического аппарата компетентностного подхода к профессиональному образованию. *Професійна педагогіка: Науковий вісник Інституту проф.-тех. освіти НАПН України: зб. наук. пр. К. : Педагогічна думка. 2013. Вип. 6. С. 26-33.*

573. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии. 1995. № 2. С.31-42.*

574. Ясперс К. Смысл и назначение истории. Пер. с нем. М.И.Левиной. [2-е изд.]. М.: Республика, 1994. 527 с.

575. Ящук С.М. Професійна підготовка викладача загальнотехнічних дисциплін: теоретичний аспект : навчальний посібник. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. 133 с.

576. Boyatzis R. E. Competence at work. In A. Stewart (Ed.), *Motivation and society*. San Francisco: Jossey-Bass. 2008. 352 p.

577. Brufit Ch. *Communicative Methodology in language teaching*. Cambridge University Press, 1995. 326 p.

578. Byrne D. *Teaching Oral English*. London, 1976.

579. Chmel V.V. Teaching professionally oriented reading at technical universities. *Вісник Нац. тех. ун-ту України «КПІ». Сер. Філологія. Педагогіка. 2015. Вип.6. С.96-99.*

580. Chomsky N. *Syntactic Structures*. De Gruyter Mouton, 2002.

581. Competencies: Report of the Competencies Workgroup [Text]. *Department of Civil Service*. URL: <http://www.cs.state.ny.us/successionplanning/workgroups/competencies/CompetenciesFinalReport.pdf>
<http://www.cs.state.ny.us/successionplanning/workgroups/competencies/CompetenciesFinalReport.pdf>

582. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europ [Electronic resource]. Access mode: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf

583. Dubois D. *The competency casebook*. Amherst, MA: HRD, & Silver Spring MD: International Society for Performance Improvement. 1998. 400 p.

584. European Union. Presidency Conclusions. 23-24 March 2000. Lisbon: Eu-371. European Parliament, Directorate-Generale for the Presidency. 2000. 35 p.

585. Hadley A. Teaching Language Cultural in Context. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. 532 p.

586. Heras A., Lasagabaster D. The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. Vol. 19 issue: 1. 2014. P. 70-88.

587. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Brussels: European Commission, 2004.

588. Khomenko V., Pavlenko L., Pavlenko M., Khomenko S. Cloud technologies in informational and methodological support of university students' independent study. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Vol. 77. № 3. P. 223–239.

589. Kohlberg L. Moral stages and moralization. *Moral development and behavior*. Holt, Rinehart and Watsons. N.Y., 1977. P. 31–53.

590. Kostikova I. Language games in teaching English. Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. праць ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Харків, 2017. Вип. 43. С. 174–184. <http://doi.org/10.5281/zenodo.1243599>

591. Klein A. Validity and Reliability for Competency-Based Systems: Reducing Litigation Risks, 1996. P. 31-37.

592. Levy-Leboyer Claude. La gestion des competences. Editions d'Organisation. 2009. 145 p.

593. Litvinchuk A.T. Content – based instruction in teaching English for specific purposes. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування* : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 6–7 квіт. 2012 р. : У 3 т. Д. : Біла К.О., 2012.

594. Morska L. Current trends in teacher education: Ukrainian experience [Monograph]. Presov: Presov University, 2017. 144 p.

595. Morska L. I. Didactic potential of the integrated approach to teaching future programmers professional communicative competence in a foreign

language. *Information technologies and learning tools*. 2018. № 2.P.1-12. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2174>

596. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung. – Kassel: Universität Kassel, 1993.

597. Revell J. Teaching Techniques for Communicative English. London, 1979.

598. Richards J.C., Rogers T.S. Approaches and methods in language teaching: A description and analysis. Cambridge University Press, 1986. 171 p.

599. Rucher Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society. Germany: Hogrefe & Huber Publishers, 2003. 206 p.

600. Spencer L. M., Spencer S. M. Competence at Work. 1993. 384 p.

601. Tapp I. L. Levine F. I. Law. Justice and the individual in society: psychological and issues. N.Y., 1977. P. 198–223.

602. Tardif J. et al. Le développement des compétences, cadre conceptuel pour l'enseignement, in Goulet, J.-P. (dir.) *Enseigner au collégial*. Montréal. 1995. P. 91-136.

603. Taylor J., Walford R. Simulation in the Classroom. Harlow, 1981.

604. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. OECD, 2005.

605. Toupin L. [La compétence comme matière, énergie et sens](#). *Human Systems Development*. London, 1995, P. 95-115.

606. White R. W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*. 1959. № 66. P. 297-333.

607. Wiechmann J. Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis. 5. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Verlag, 2010. 195 S.

608. Wilson S., Sabee C. Explicating Communicative Competence as a Theoretical Term. *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Mahwah, N.J.: Erlbaum. 154 p.

609. Winterton J. What is competence? *Human Resource Development International*. 2005. Vol. 8. №1. P. 17-36.

610. Woodruff C. What is meant by a competency? *Leadership and Organizational Development Journal*. 1993. P.14.

611. Zelenin H. Authentic materials management system in the process of English language teaching to future engineer-teachers. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Х.: УІПА*, 2019. № 62. P.53-59.

612. Zelenin H. Communicative-Linguistic Barriers In English Language Training Of Students At Higher Educational Institutions: Psychological Factors And Solutions. *R&E-Source: Online Journal for Research and Education*. 2019. № 17. P. 279-283.

613. Zelenin G., Kovalenko O., Kupriyanov O. Content elements of training teachers of engineering disciplines. *Interactive Collaborative Learning: proceedings of 15th International Conference (Villach, Austria, 26-28 September 2012)*. URL: http://ieeexplore.ieee.org/xpl/articleDetails.jsparnumber=6402027&sortType%3Dasc_p_Sequence%26filter%3DAND%28p_IS_Number%3A64020262012.

614. Zelenin H. Pedagogical conditions of communicative competence development of future teachers of engineering disciplines. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Х.: УІПА*, 2020. № 67. С. 74-80.

615. Zelenin H. Psychological-pedagogical conditions of motivation development in foreign language teaching of engineering-pedagogical disciplines students. *Scientific Journal Virtus*. 2018. № 23. P.1. С. 89-91.

ДОДАТКИ

Додаток А



Міністерство освіти і науки України
УКРАЇНСЬКА ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
Кафедра іноземних мов

Екзаменаційна робота з дисципліни:
“Іноземна мова професійно-ділового спілкування (англійська)”

ППП: _____ Група: _____

Курс: III (Бакалавратура)

Спеціальність: 015 «Професійна освіта. Комп'ютерні технології»

Task 1. Listen to the recording attached below the test. Then decide if the statements given are true or false.

Dialogue 1: The women in dialogue 1 have difficulties remembering whether they have met.

Dialogue 2: The man in dialogue 2 didn't want the other man to join him at the table.

Dialogue 3: The man in the dialogue doesn't like those grey blocks of flats which surround his new whereabouts.

Dialogue 4: The man in dialogue 4 feels inspired by the information he's got at the conference.

Dialogue 5: The man in dialogue 5 doesn't mind ordering the same food his colleague is going to have.

Dialogue 6: Both people in dialogue 6 haven't changed much since they last met.

Dialogue 7: The men in dialogue 7 haven't worked together since their companies merged.

Dialogues 1-7: Most people in the dialogues 1-7 sound cheerful and enthusiastic.

Task 2. You will hear a conversation between two employees at Bell Tower Industries. For each question, write one, two or more words in the numbered spaces on the conversation below.

Employee 1: Mary, how many applicants did we get for the 1). _____
 _____ position?

Employee 2: Quite a few, but two candidates 2). _____

Employee 1: Who are they?

Employee 2: A former IT employee and a recent engineering grad.

Employee 1: What are **3).** _____ qualifications?

Employee 2: He's very familiar with managing servers and **4).** _____. He has almost ten years of IT work experience.

Employee 1: He sounds **5).** _____. Does he have any weaknesses?

Employee 2: Only one. He hasn't **6).** _____ Unix* at all.

Task 3. Read the text and answer the questions that follow.

WHAT IS SMALL TALK?

The term "small talk" is frequently used in and outside of the business world. However, if asked, few of the individuals who use the term would be able to clearly explain what it means. And to enjoy and take full advantage of small talk, one must truly understand it. Small talk, or non-official talk that's intended to provide a break from official conversation, is often used by business professionals. Most people take short breaks during the work day to converse with others, and business employees aren't exceptions—even if they're taking a break from a conversation with another conversation. Small talk can concern almost any matter in the world, so long as it is appropriate. Topics such as the weather, weekend plans, and sports are all acceptable small talk subjects. Unacceptable small talk subjects, or small topic matters that're offensive and/or inappropriate, should be avoided at all costs, as they can compromise business relationships and cause one to be fired from his or her position. Topics involving violence and sexual content, as well as racist and/or sexist matters, are common examples of unacceptable small talk subjects. Other small talk subjects like politics, current issues, and personal preferences aren't necessarily unacceptable, but should be avoided, as they can easily result in disagreement and confrontation. And as many readers know, confrontation and disagreement are best avoided—especially in business! If small talk is appropriate and welcomed by another individual, it can help to improve relationships, improve business-talk productivity, and allow business pros to have a little bit of fun. One should be sure to not spend too much time on small talk, however, or there won't be enough time left for professional conversation!

1. What is small talk, according to the text?

- a) A short business-related conversation.
- b) Informal communication which helps break the ice and serves as a pause in formal, business-related communication.
- c) Talk which takes place over a short period of time.

2. What topics should small talk concern?

- a) Any topic which is appropriate and acceptable.
- b) Any topic which is fun and positive.
- c) Any topic possible.

3. Good small talk should not touch upon...

- a) offensive issues.
- b) acceptable issues.
- c) topical issues.

4. Raising topics which might offend others can lead to...

- a) reaching a compromise in business.
- b) a fresh perspective in business.
- c) that person being fired.

5. Such topics as politics, current affairs or personal preferences...

- a) can lead to misunderstandings and conflicts.
- b) should be avoided at all costs.
- c) can be interesting to discuss with international partners.

6. What is NOT the risk of small talk?

- a) That it will distract from official talk.
- b) That too much time will be spent on it.
- c) That it might influence the company's profits.

7. What is NOT the benefit of small talk?

- a) Improved company's reputation
- b) Improved business relationship
- c) Improved company's financial reports

Task 4. Read the article about different operating systems. Five sentences have been removed from the article. Choose from the sentences A-F the one which fits each gap (1-5). There is one extra sentence which you do not need to use.

THE ETERNAL DEBATE

As Apple grows in popularity, the Mac versus PC debate continues. Many businesses experiences trouble choosing between the two. **(1)** _____. The two differ most in their operating systems. With a PC you have a variety of OS options from Microsoft and other sources. Macs come with one of the proprietary Apple OSes like OS X. **(2)** _____. Macs have proven themselves vital in publishing, particularly the prepress process. **(3)** _____. Once printed, products look exactly as good as they do on the computer screen. Meanwhile, PCs are noted for their fast processing speed and adaptability. Users can customize a PC to their needs. **(4)** _____. This makes PCs desirable for games designers and others who need advanced graphics. However, both computers have their limitations. **(5)** _____. Macs usually cost more but are less susceptible to computer viruses. However, Macs tend to have fewer third-party software options than PCs. Business need to consider such concerns and make the right decision when buying computers for their companies.

- A.** Mac has superior typography and color matching.
- B.** While PCs are cheaper, they are also more susceptible to viruses.
- C.** Additionally, their video subsystems are more powerful.
- D.** You can install Windows on a Mac, but many users prefer the Mac OS regardless.
- E.** PCs have fewer options from third-party software producers.
- F.** However, businesses must realize that each computer is suited for different needs.

Task 5. Choose the correct answer.

15. You can set your computer to _____ your log-in details, so you don't have to type them in each time.

- a. store / b. remember / c. recall

16. With a broadband connection, you usually have to pay a _____.

- a. fixed monthly price / b. fixed monthly fee / c. fixed monthly cost

17. With dial-up, you can usually choose a _____ tariff.

- a. pay-as-you-go / b. pay-what-you-want / c. pay-if-you-like

18. Some broadband contracts limit the amount of _____ you can have each month.

- a. pages / b. traffic / c. use

19. Looking at web pages can be called "navigating the Web" but is more commonly called _____.

- a. "surfing the net" / b. "skiing the net" / c. "swimming the net"

20. You can often find the answer to a question by _____ on the Internet.

- a. looking at it / b. looking for it / c. looking it up

21. When your computer is not connected to the Internet, it is _____.

- a. out of line / b. offline / c. off the line

22. Internet banking is also called _____.

- a. online banking / b. on the line banking / c. inline banking

23. An unexpected disconnection from the Internet is called a _____.

- a. lost connection / b. missed connection / c. dropped connection

24. A file which is copied from the Internet onto your computer is called _____

- a. an upload / b. a download / c. a load

25. Downloading files from the Internet can _____ your computer with a virus.

- a. infect / b. contaminate / c. dirty

Task 6. You want to take up a course on JavaScript. Write an email to a computer school which is famous for delivering high-quality courses. Make sure you ask the questions about:

- the content and length of the course;
- the price of the course;
- employment prospects after taking the course.

Write about 200 words. Spend about 20 minutes.



Міністерство освіти і науки України

УКРАЇНСЬКА ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

Кафедра іноземних мов

Тестова робота з дисципліни:

**“Іноземна мова спілкування в академічному та професійному середовищі
(англійська)”**

ППП: _____ Група: _____

Курс: 5 (Магістратура)

I. Read the text below. Match choices (A—H) to (1—5). There are three choices you do not need to use.

5 sure ways to keep customers coming back to your e-commerce store

- 1) _____. Images are valuable tools to demonstrate the quality of work you perform or services you provide, but if they are they are blurred or pixilated, it may produce quite a negative effect on how people perceive what you do. Buy a good camera to take much better pictures than what you can take using a mobile phone.
- 2) _____. Embed videos to show what the goods you sell or services you provide look like. You may also include virtual tours of your store or provide other customer's testimonials. People accessing you website will feel like they have made acquaintance with you and your employees before they even visit your store and meet you in person.
- 3) _____. At some point, your customers will want to, or need to, contact you, which is why you should always have your contact information easily accessible and visible. A contact page can also be a great way to receive feedback from your customers.
- 4) _____. Lots of customers are reluctant to read long blocks of writing when they access a website. Instead of giving detailed information about your products, emphasize your services with laconic, powerful sentences. Make sure your information is proofread for any typos and grammatical inaccuracies before it is published online.
- 5) _____. According to a recent survey conducted by an Internet security group, 60 percent of customers who did not go through with an online purchase did so since they were not certain whether the website they visited was safe enough. In case your business accepts or collects payments through your website, make sure to emphasize that it is a secure transaction. To this purpose, we recommend displaying a security seal or creating a button or graphic explaining that clicking on it will take the customer to a secured checkout page.

- A. Ensure safe environment for online shopping
- B. Present information in a concise way
- C. Add a personal touch using videos and vlogs
- D. Use high-quality pictures
- E. Make an unforgettable impression
- F. Become the leader in marketing
- G. Make sure your website contains contact information
- H. Offer a full range of procedures

II. Read the text below. For questions 6–10, choose the best answer (A, B, C or D).

Are our wardrobes killing the environment?

More often than not we wander into a shop, have a browse, find something we like and buy it – all without a second thought to the environmental implications of our purchase. Of course, some of us take the time to consider which brands are ethical or which fabrics are better for the environment and make decisions accordingly.

Lots of cheap "fad" items (so called because they are trendy for a short period of time, and then very quickly become unfashionable) are made using raw materials which aren't sustainable. Fabrics such as acrylic, nylon and polyester are all made from synthetic fibres which come from non-renewable resources – like coal and oil. At some point, these resources will run out. They're also important resources which are needed for many other purposes! In recent years, companies have been researching alternatives, made from natural resources which are renewable. Today, you can find underwear made of bamboo, jeans made of stinging nettle fibres and lots of other items made of unusual materials!

Stella McCartney is a famous fashion designer whose clothing lines are very environmentally friendly. She doesn't use animal products (such as leather or wool) to make her garments, instead choosing to find other alternatives. Another eco-friendly fashion designer is Katherine Hamnett, who is famous for designing slogan t-shirts with environmental messages on them. On the high street, many big brands are trying to prove to customers that they are considering the environment when producing their clothing. H&M encourages customers to donate any unwanted clothes for recycling; they then give the customer a voucher to use in their shop as a reward.

Having studied textiles at school, I make an effort to choose sustainable clothes where possible. I usually avoid buying very cheap clothes (unless they're on sale from a good shop!) and pay a little bit more for something that will last much longer.

6. There is a growing trend of using _____ materials in the garment industry.	
A raw B synthetic	C untypical D traditional
7. Stella McCartney's clothing lines are eco-friendly because _____.	
A she makes her garments from leather and wool B she uses only synthetics	C she never uses materials made of animal products D she uses animal products
8. Katherine Hamnett is well-known for _____.	
A placing eco-friendly slogans on her clothes B recycling her clothes	C using natural, environmentally friendly materials D using unusual materials
9. The H&M shops offer some shopping benefits if _____.	
A customers bring clothes they don't need any more for recycling B customers buy something of this brand	C customers help promoting the brand D customers recycle their garbage
10. The author of the text _____.	
A always buys very expensive clothes made of eco-friendly materials B always tries to buy garments made of eco-friendly materials	C is very rich so she can afford buying high-quality clothes made of sustainable materials D studied textiles at school and now designs clothes herself

III. Read the text about a college's different centres. Match choices (A—H) to (11—15). Three

choices are extra.

Brindson Park Centre. Our Brindson Park Centre offers some of the best training opportunities in North London. It has industry-standard facilities, including hairdressing salons, a construction area, kitchens and a fully functioning training restaurant. The latest addition is a professional media make-up studio with its own photographic area. Our Brindson Park Centre also has superb sports facilities including a 20-metre pool and cardiovascular suite. Naturally, like all our Centres, Brindson Park offers state-of-the-art IT suites all running the latest software.

Tofu Garden Centre. With its welcoming, community atmosphere, Tofu Garden is a perfect setting for many of the College's international students. Situated in a leafy, residential area, the Centre is to tube and mainline stations as well as local eateries.

North London Business Park Centre. The North London Business Park Centre offers a wide-ranging selection of courses, including much of the College's Business & Management and Health & Social Care provision. The Centre has domestic facilities and a horticultural centre for students with special needs. It also houses a working travel agency staffed by Travel & Tourism students. The Centre is served by regular bus routes and has plenty of car parking space.

Golden Avenue Centre. Close to all local amenities and with excellent public transport links, this Centre offers courses in varying subjects, and is home to our renowned Art & Design programmes. Facilities at Golden Avenue include a professional multimedia suite and excellent dance and drama studios. Students have the opportunity to take advantage of the College's extensive IT facilities in the Centre's Belling Suite, a purpose-built unit housing some 50 top-of-the-range PCs. One of the earliest examples of learning in the area can be found at this Centre with the historic Tudor Hall, which was originally opened as a school by Queen Elizabeth 1 in the 16th century.

Stanhope Road Centre. This small and friendly Centre offers a wide array of different courses for those who want to improve their English as well as Art & Craft and Adult Basic Skills courses. It is just a short step from busy shopping streets and close to many public transport links.

Which centre...

- A. is very close to an area where lots of people go shopping?
- B. opened a few years ago?
- C. is recommended as a good place for students from abroad?
- D. is said to be an unpleasant and unattractive area?
- E. is where courses related to subjects such as nursing are held?
- F. puts special emphasis on sports and students' physical development?
- G. has a new facility for people aiming to work on TV or films?
- H. often has visiting professors from the leading countries?

IV. Read the text below. Choose from (A-I) the one which best fits each space (16-22). There are two choices you do not need to use.

Most of you reading this article probably live in the Northern Hemisphere, where right now it's summer. But for anyone living in the Southern Hemisphere, it's winter now! To understand more about the seasons, (16) _____. Apart from orbiting the Sun, the Earth also revolves on its axis (imaginary straight line on which it rotates), creating day and night. But the Earth is slightly tipped over on its axis, and (17) _____, it stays tipped at the same angle. This means that when the Northern Hemisphere is tipped at its maximum towards the sun — on June 21st, the summer solstice — it's getting the most sunlight of the year for the longest time, and (18) _____.

The opposite occurs on December 21st, the winter solstice, when the Northern Hemisphere is tilted at its maximum away from the sun, and (19) _____, giving us winter. And of course,

whenever the Northern Hemisphere is tilted towards the sun, the Southern Hemisphere is tilted away, and vice-versa. That's why in New Zealand (20) _____!

The only time when the seasons are the same in both hemispheres are at the equinoxes, (21) _____. At these times, neither hemisphere is tilted towards the sun, so, although in one hemisphere it's spring and in the other, fall, the days and nights are roughly the same length and (22) _____.

- A. as it orbits the Sun
- B. into the Western and Eastern Hemispheres
- C. on September 23rd and March 23rd
- D. the temperatures are similar
- E. we need to understand a little about the Earth's movements
- F. so it receives less sunlight for less time
- G. time zones were introduced worldwide
- H. thus we have summer
- I. it's winter in July

V. Read the texts below. For questions (23-40) choose the correct answer (A, B, C,

D).

What is on TV?

Steven Bradshaw claims that television news (23) _____ the story-telling feature that (24) _____ types of programme have. As a result, many viewers do not consider it interesting and may find it confusing. This is (25) _____ the crucial information comes first and after that (26) _____ matters are covered.

In television news, there (27) _____ no step-by-step progress towards a conclusion and nothing (28) _____ to find out about. In fact, he believes that television news is an example (29) _____ how the (30) _____ process in the field of television could (31) _____ in something that is contrary to what constitutes an interesting programme.

23	A	haven't	B	don't have	C	hadn't	D	doesn't have
24	A	others	B	another	C	other	D	neither
25	A	so	B	because	C	as	D	since
26	A	second	B	secondary	C	significant	D	double
27	A	are	B	are not	C	is	D	is not
28	A	mysterious	B	mystery	C	mysteriously	D	mystically
29	A	about	B	for	C	to	D	of
30	A	creative	B	created	C	create	D	creativity
31	A	lead	B	result	C	conclude	D	become

Categories of happiness

Seligman's first type of happiness involves the enjoyment of pleasures such as (32) _____. He believes that people should not be under the (33) _____ that such things (34) _____ to happiness that is not temporary. His (35) _____ type is related (36) _____ ability. Identification of this should lead to participation and the result is "the gold life". His third type involves (37) _____ a strong conviction and doing something about it for the benefit of (38) _____. This, according (39) _____ Seligman, leads to happiness that has some (40) _____.

32	A	entertaining	B	entertainment	C	entertain	D	entertainer
33	A	belief	B	mystery	C	illusion	D	faith
34	A	lead	B	result	C	conclude	D	become
35	A	second	B	secondary	C	significant	D	double
36	A	with	B	on	C	for	D	to
37	A	having	B	to have	C	have	D	to having
38	A	others	B	some	C	other	D	neither
39	A	with	B	for	C	to	D	of
40	A	permanent	B	permanently	C	permission	D	permanence

Keys:

1 D	21 C
2 C	22 D
3 G	23 D
4 B	24 C
5 A	25 B
6 C	26 B
7 C	27 C
8 A	28 A
9 A	29 D
10 B	30 A
11 F	31 B
12 C	32 B
13 E	33 C
14 G	34 A
15 A	35 A
16 E	36 D
17 A	37 A
18 H	38 A
19 F	39 C
20 I	40 D

ОПИТУВАЛЬНИК «ПОТРЕБА В ДОСЯГНЕННЯХ»

Інструкція

Прочитайте твердження. Якщо Ви погоджуєтесь з ним, вкажіть «так», якщо не згодні – «ні». Зважайте на те, що твердження дуже короткі і не можуть містити в собі всі необхідні подробиці. Уявіть типову ситуацію.

Можливо, деякі твердження Вам важко буде пов'язати зі своїм життям. У цьому разі все ж таки спробуйте відповісти «так» або «ні». Не намагайтеся справити про себе заздалегідь прихильне враження. Вільно висловлюйте свою думку. Хороших або поганих відповідей не існує.

Текст опитувальника

1. Вважаю, що успіх у житті залежить швидше від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я позбавлюся улюбленого заняття, то життя для мене втратить сенс.
3. Для мене у всякій справі важливішим є її виконання, а не кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаємин з близькими.
5. На мою думку, більшість людей живе далекими цілями, а не близькими.
6. У моєму житті було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж працьовиті.
8. Навіть у звичній роботі я намагаюсь вдосконалювати деякі її елементи.
9. Захоплений думками про успіх, я можу забути про запобіжні заходи.
10. Мої батьки вважали мене трохи ледачою дитиною.
11. Думаю, що в моїх невдачах винні радше обставини, ніж я сам.
12. Мої батьки занадто суворо контролювали мене.
13. Терпіння в мене більше, ніж здібностей.
14. Лінощі, а не сумніви в успіху примушували мене часто відмовлятися від своїх намірів.
15. Думаю, що я впевнена в собі людина.
16. Задля успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси не на мою користь.
17. Мені важко довго виконувати роботу, яка вимагає терпіння.
18. Коли все відбувається рівно, моя енергія посилюється.
19. Якби я був журналістом, то писав би більше про оригінальні винаходи людей, ніж про дивовижні події.
20. Мої батьки зазвичай не схвалюють моїх планів.
21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх товаришів.
22. Здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.

Обробка й аналіз результатів

Після відповідей за допомогою ключа підрахуйте кількість збігів і визначте свій рівень потреби в досягненнях.

Ключ до тесту

1 – ні	5 – ні	9 – ні	13 – ні	17 – ні	21 – так
2 – так	6 – так	10 – ні	14 – так	18 – так	22 – так
3 – ні	7 – так	11 – ні	15 – ні	19 – так	
4 – ні	8 – так	12 – ні	16 – так	20 – ні	

0-10 балів – низький рівень. Вам необхідно сформувати в собі стійку цілеспрямованість у роботі і навчанні. Під час навчання Вам необхідно зрозуміти алгоритм або наочний приклад. Успішність Вашої роботи суттєво залежить від заохочення з боку інших (батьків, однокурсників, викладачів). Цьому сприяє також громадська думка групи, яка Вас стимулює.

11-12 балів – рівень нижче середнього. Ви досить цілеспрямовані, маєте бажання отримати задоволення від роботи та навчання. Проте не завжди самостійні у вирішенні складних проблемних завдань, інколи переоцінюєте свої можливості і не вмієте вирішувати проблеми спільно з іншими.

13-14 балів – рівень середній. Вам притаманне бажання зробити справу краще, ніж Ви її зробили раніше. Ви цілеспрямовані. Для Вас характерна стійка орієнтація на успіх і відсутність духу суперництва. Водночас Вам ще необхідно формувати в себе вміння розв'язувати завдання нестереотипно, по-новому.

15-16 балів – рівень вище середнього. Ви схильні захоплюватися роботою, вмієте навчатися з інтересом. Вам притаманні незадоволеність досягнутим, стійка орієнтація на успішне вирішення нових завдань. Ви незалежні в процесі прийняття рішень і водночас любите працювати в колективі.

17 і більше балів – високий рівень. Ви схильні до творчості, ініціативи, відчуваєте невдоволеність від легких, типових шляхів вирішення завдань. У процесі складного пошуку у Вас виникають приємні позитивні переживання від досягнутого та самого процесу переборення труднощів. У Вас достатньо сформована готовність до колективного вирішення проблемних завдань.

Додаток Г

**Приклади завдань з формування прагматичної іншомовної
компетентності**

Task. *Identify which section of a research article statements 1-8 come from. Write I (Introduction), M (Materials and methods), R (Results) or D (Discussion) next to them.*

1. ____ We can suggest two reasons why some students persisted in their dislike of the technique.
2. ____ The search was limited to a five-year period from January 2015 to December 2018.
3. ____ The frequency of use of the word 'children' is also noteworthy, considering that the search was targeted at reports concerning 'young people'. This suggests that children are increasingly being considered in discourse on depression and young people.
4. ____ The average word length of the reports was 644.2 words (SD = 431.4)
5. ____ All the articles were read and any article found not to be primarily about depression, specifically in young people, was excluded.
6. ____ Despite great accessibility to information through the media, many people report difficulties finding relevant information on mental health.
7. ____ Tables 2 and 3 highlight the frequent use of the words 'depression' and 'suicide' in the corpus.
8. ____ Results suggest less emphasis in these Irish newspapers on the various symptoms (e.g. sleep problems, appetite issues) and treatment options available, which might make it difficult for parents to identify whether their child is depressed.

Додаток Д

Тематика занять з факультативу «Іншомовна науково-дослідницька діяльність викладача технічних дисциплін»

1. How to Organize a Paper: The IMRaD Format?
2. Tips for Writing Titles and Abstract
3. What is a Literature Review?
4. How to Cite Sources?
5. Simple Ways to Write Stronger Introductions
6. Steps of the Scientific Method
7. Importance of the Results Section in Academic Papers.
8. Writing the Discussion Section
9. Analysing a Conclusion Section
10. Presentation skills & pre-planning a presentation
11. Getting it rolling: The introduction section of the presentation.
12. Drawing attention and maintaining interest
13. Expressing ideas: The main body of the presentation
14. Wrapping it up: The final section of the presentation
15. Asking & answering questions
16. Being authentic, using body language and voice to increase your impact as a speaker
17. Using visuals for a bigger impact
18. Visualising information: The power of PowerPoint & note-taking .

Додаток Е

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дослідження

1.Зеленін Г.І. Теоретичні основи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін: монографія. Х.: Друкарня Мадрид, 2020. 320 с.

2.Зеленін Г.І., Васильєва М.П., Ремізанцева К.О., Корнюш Г.В. Академічна англійська мова: навч. посібник для здобувачів вищої освіти для інженерних та інженерно-педагогічних спеціальностей. Х.: Друкарня Мадрид, 2020. 199 с.

3.Зеленін Г.І. Процеси інтерференції й перенесення в умовах міжмовної взаємодії при навчанні студентів іноземній мові. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2010. № 28-29. С. 193-197.

4.Зеленін Г.І., Кравченко О.В. Навчання діалогічному мовленню студентів інженерно-педагогічних спеціальностей на заняттях з іноземної мови. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2011. № 30-31. С. 204-208.

5.Зеленін Г.І., Брославська Л.Я., Мащенко С.Г. Формування іншомовної комунікативної компетенції при навчанні іноземній мові. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер: Педагогіка і психологія*: зб. наук. пр. Ялта: РВВ КГУ, 2011. Вип. 33. Ч. 2. С. 237-244.

6.Зеленин Г.И., Ковалева Ю.А. Обзор инновационных методов обучения иностранным языкам в XX-XXI веке. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2011. № 32-33. С. 172-177.

7.Зеленін Г.І. Професійно-орієнтоване навчання іноземному мові майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2014. № 42-43. С. 62-67.

8.Зеленин Г.И. Организация самостоятельной работы студентов инженерно-педагогических специальностей на занятиях по иностранному

языку. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2015. № 46. С. 96-100.

9.Зеленин Г.И., Маковская Е.А. Психологические особенности изучения иностранного языка инженерами-педагогами. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2015. № 47. С. 162-168.

10. Зеленин Г.И. Использование кейс-технологий с целью организации дистанционного обучения иностранному языку студентов инженерно-педагогического вуза. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Х.: УПА, 2015. № 48-49. С. 194-199.

11. Зеленин Г.И. Психолого-педагогические условия формирования мотивации в процессе преподавания иностранного языка студентам инженерно-педагогических специальностей. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2016. № 50-51. С. 282-287.

12. Зеленин Г.И. Формирование иноязычных способностей как основа индивидуализации обучения иностранному языку студентов инженерно-педагогических специальностей. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2016. № 52-53. С. 353-357.

13. Зеленін Г.І., Ремізанцева К.О. Визначення ролі розвитку семантики синтаксису в навчанні іноземної мови майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2017. № 54-55. С. 295-300.

14. Зеленін Г.І. Принципи змішаного навчання англійської мови для спеціальних цілей в інженерно-педагогічному ЗВО. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х.: УПА, 2018. № 58. С.5-11.

15. Зеленін Г.І. Використання лінгвоосвітніх інноваційних технологій у процесі викладання іноземної мови студентам інженерно-педагогічних спеціальностей. *Scientific Journal Virtus*. 2018. № 21. С. 111-114.

16. Zelenin H. Psychological-pedagogical conditions of motivation development in foreign language teaching of engineering-pedagogical disciplines students. *Scientific Journal Virtus*. 2018. № 23. P.1. С. 89-91.

17. Zelenin H. Authentic materials management system in the process of English language teaching to future engineer-teachers. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Х.: УІПА*, 2019. № 62. С.53-59.

18. Зеленін Г.І. Комунікативно-мовні бар'єри у процесі навчання англійській мові студентів немовних ВНЗ та шляхи їх усунення. *Scientific Journal Virtus*. 2019. № 33. С. 90-93.

19. Zelenin H. Communicative-Linguistic Barriers In English Language Training Of Students At Higher Educational Institutions: Psychological Factors And Solutions. *R&E-Source: Online Journal for Research and Education*. 2019. № 17. P. 279-283.

20. Зеленін Г.І. Іноземна мова як інструмент формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Х.: УІПА*, 2019. № 64. С. 126-133.

21. Зеленін Г.І. Теоретичне обґрунтування системи іншомовної професійної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін. *Science of Europe*. Czech Republic: Praha, 2020. № 52 (52), Vol 4. С. 18-22.

22. Zelenin H. Pedagogical conditions of communicative competence development of future teachers of engineering disciplines. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Х.: УІПА*, 2020. № 67. С. 74-80.

Опубліковані праці апробаційного характеру

23. Zelenin G., Kovalenko O., Kupriyanov O. Content elements of training teachers of engineering disciplines. *Interactive Collaborative Learning: proceedings of 15th International Conference (Villach, Austria, 26-28 September 2012)*. URL: <http://ieeexplore.ieee.org/xpl/articleDetails.jsparnumber=6402027&>

[sortType%3Dasc_p_Sequence%26filter%3DAND%28p_IS_Number%3A64020262012.](#)

24. Зеленин Г.И. О некоторых вопросах профессионально-ориентированного обучения иностранному языку будущих инженеров-педагогов. *Матеріали XLVII наук.-практ. конф. наук.-пед. працівників, науковців, аспірантів та співробітників академії* (м. Харків, 2015 р.). Х.: УПА, 2015. Ч. 4. С. 32-33.

25. Зеленін Г.І. До питання про лінгвістичну компетентність. *Бочаровські читання: матер. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, присвяч. пам'яті проф. С.П. Бочарової* (м. Харків, 18 березня 2016 р.). Х.: Харків. нац. ун-т внутр. справ, 2016. С. 30-33.

26. Зеленін Г.І. Психологічні механізми вивчення іноземної мови. *Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. пам'яті проф. С.П. Бочарової* (м. Харків, 30 березня 2017 р.). Х.: Харків. нац. ун-т внутр. справ, 2017. С. 34-35.

27. Зеленин Г.И. Индивидуализация обучения иностранному языку. *Сучасний рух науки: тези доповідей II Міжнар. наук.-практ. интернет-конф.* (м. Дніпро, 28-29 червня 2018 р.). Дніпро, 2018. С. 180-185. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2018/07/Zbirnik-tez-dopovidey-II-mizhnarodnoyi-naukovo-praktichnoyi-internet-konferentsiyi.pdf>.

28. Зеленін Г. І. Актуальність іншомовної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в закладах вищої освіти України. *Трансформація соціальної педагогіки і соціальної роботи в культурі інформаційного суспільства: матер. Всеукр. наук.-практ. конф.* (м. Харків, 7 лютого 2019 р.). Х.: ХДАК, 2019. С. 47-48.

29. Зеленін Г.І. Основні ідеї побудови системи іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін. *Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва: матер. VIII Міжнар.*

наук.-практ. інтернет-конф. (м. Київ, 11 вересня 2020 р.). Київ, 2020. С. 133-136. URL: <https://openscilab.org/ua/konferenczii/suchasni-vikliki-i-aktualni-problemi-nauki-osviti-ta-virobnictva-mizhgaluzevi-disputi/2020/09/11/>.

30. Зеленін Г.І. Потенціал іноземної мови у професійній іншомовній підготовці майбутнього викладача технічних дисциплін. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень*: зб. наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 18-19 вересня 2020 р.). Одеса, 2020. С. 77-81.

Опубліковані праці, які додатково відображають результати дисертації

31. Зеленін Г.І., Романенко М.В. Навчальний посібник з розвитку навичок усного мовлення з німецької мови для студентів інженерних і інженерно-педагогічних спеціальностей. Х.: УПА, 2010. 183 с.

32. Зеленін Г.І. Переробка й засвоєння іншомовної вербальної інформації в процесах довгострокової і короткочасної пам'яті. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Психологія*. Х.: ХНПУ, 2011. Вип. 39. С.83-91.

33. Зеленін Г.І. Мимовільна і довільна пам'ять у навчанні іноземній мові. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Х.: ХНПУ, 2011. Вип. 40. С. 92-106.

34. Зеленін Г.І., Леонова О.В., Жигалко С.Е. Англійська мова: навч.-метод. посібник з англійської мови за проф. спрямуванням для проведення практ. занять зі студ. денної форми навчання. Х.: УПА, 2012. 116 с.

35. Зеленін Г.І., Ремізанцева К.О., Вем'ян В.Г. Англійська мова: метод. вказ. по вивч. дисц. і викон. контр. робіт для студ. 1 курсу заоч. форми навч. інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2014. 72 с.

36. Зеленін Г.І. Німецька мова: метод. вказ. по вивч. дисц. і викон. контр. робіт для студ. I та II курсів заоч. форми навч. інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2014. 56 с.

37. Зеленін Г.І. Німецька мова: метод. вказ. до практ. занять по орг. та планув. самот. роботи студ. при кредитно-модульній орг. навч. процесу для студ. I та II курсів денної форми навч. інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2014. 68 с.

38. Практикум з практичної граматики англійської мови : навч. посібник для студ. денної та заоч. форм навч. інж. та інж.-пед. спец. / Г. І. Зеленін [та ін.]; за ред. К.О. Ремізанцевої. Х.: Друкарня Мадрид, 2015. 136 с.

39. Зеленін Г.І., Кочина В.В., Вем'ян В.Г. Англійська мова. Business English : навч.-метод. посібник для студ. 3 курсу денної форми навч. інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2015. 133 с.

40. Зеленін Г.І., Білоусов А.В. Ділова німецька мова: навч.-метод. посібник для студ. 3 курсу інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2016. 120 с.

41. Зеленін Г.І., Вем'ян В.Г., Кочина В.В. Англійська мова: навч.-метод. посібник для студ. 4 курсу денної форми навч. спец. «Менеджмент організацій». Х.: УПА, 2016. 133 с.

42. Зеленін Г.І. Німецька мова: метод. вказ. для практ. роб. для студ. 4 курсу ден. форми навч. за напрямом підготовки 6.010104 «Професійна освіта. Комп'ютерні технології». Х.: УПА, 2017. 56 с.

43. Зеленін Г.І. Німецька мова: метод. вказ. для самот. роботи для студ. 3 курсу денної форми навч. інж. та інж.-пед. спец. Х.: УПА, 2017. 41 с.

44. Зеленін Г.І. Особливості організації мовного висловлювання іноземною мовою. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Психологія*. Х.: ХНПУ, 2017. Вип. 56. С. 87-95.

45. Зеленін Г. І., Бринцева О. В., Подорожна А. О. Англійська мова: навч.-метод. посібник для здобувачів вищої освіти ОС «бакалавр» денної форми здобуття освіти спец. 144 Теплоенергетика, 141 Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка. Х.: УПА, 2020. 162 с.

Результати дослідження оприлюднено на конференціях різних рівнів:

- *міжнародних*: International Conference on Interactive Collaborative Learning and International Conference on Engineering Pedagogy (Villach, Austria, 2012), «Бочаровські читання» (Харків, 2016), «Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання» (Харків, 2017), «Сучасний рух науки» (Дніпро, 2018), «Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень» (Одеса, 2020), «Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва: міжгалузеві диспути» (Київ, 2020);

- *всеукраїнській*: «Трансформація соціальної педагогіки і соціальної роботи в культурі інформаційного суспільства» (Харків, 2019);

- на XLVIII науково-практичній конференції науково-педагогічних працівників, науковців, аспірантів та співробітників Української інженерно-педагогічної академії (Харків, 2015).



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНІЙ УНІВЕРСИТЕТ**

61002, вул. Ярослава Мудрого, 25, м. Харків, тел. (057) 700-38-66, факс (057) 700-38-65, E-mail: admin@khadi.kharkov.ua

03.07.2020 № 1177/05

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
Зеленіна Геннадія Івановича
на тему «Теоретичні і методичні засади іншомовної професійної
підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін»

Результати дисертаційного дослідження Г.І. Зеленіна за темою «Теоретичні і методичні засади іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін» було впроваджено в процес професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті упродовж 2016-2020 років.

Запропоновану автором теоретично обґрунтовану систему професійної іншомовної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін у закладі вищої освіти, яка передбачає подвійне моделювання відповідно до виділеного іншомовного складника в компетентностях інженера й викладача, було обговорено під час науково-методичних семінарів для науково-педагогічних працівників кафедри філософії та педагогіки професійної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету й рекомендовано до використання в експериментальному режимі.

Практична реалізація запропонованого автором навчально-методичного забезпечення системи (зміст, форми, методи, засоби, організаційно-педагогічні умови) організації іншомовної професійної підготовки студентів під час аудиторної та позааудиторної роботи сприяла підвищенню рівня іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін як основи його готовності до забезпечення іншомовного спілкування в педагогічному процесі професійно орієнтованої підготовки фахівців виробничих спеціальностей. Було констатовано підвищення рівня позитивної мотивації здобувачів бакалаврського та магістерського рівнів до опанування іноземної мови, виконання педагогічних функцій з її використанням; підвищення рівня іншомовних професійних знань, умінь їх використання у професійному середовищі і професійній діяльності загалом.

Проректор з наукової роботи
доктор технічних наук, професор



В.О. Богомолів

Міністерство освіти
і науки України

**УКРАЇНЬСЬКА ІНЖЕНЕРНО-
ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ**

вул. Університетська, 16,
м. Харків, 61003, Україна



Тел.: (057)731 28 62; факс: (057)731 32 36

E-mail: rektor@uipa.edu.ua

Web: <http://uipa.edu.ua>

Код ЄДРПОУ 02071228

Ministry of Education
and Science of Ukraine

**UKRAINIAN ENGINEERING
PEDAGOGICS ACADEMY**

Universitets'ka str. 16,
Kharkiv, 61003, Ukraine

№ 107-04-128 Від 30.06.2020
На _____ Від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
Зеленіна Геннадія Івановича
на тему «Теоретичні і методичні засади іншомовної професійної
підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін»**

Здобувач наукового ступеня доктора педагогічних наук, Зеленін Геннадій Іванович, упродовж 2010-2020 років упроваджував результати дисертаційного дослідження за темою «Теоретичні і методичні засади іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін» в процес професійної підготовки майбутніх фахівців інженерно-педагогічної галузі в Українській інженерно-педагогічній академії (м. Харків).

Автором було експериментально перевірено теоретично обґрунтовану систему професійної іншомовної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін у закладі вищої освіти, яка передбачає подвійне моделювання відповідно до виділеного іншомовного складника в компетентностях інженера і викладача.

Запропоновані автором форми і методи організації іншомовної підготовки студентів, практична реалізація навчально-методичного забезпечення системи іншомовної підготовки студентів відбувалася під час навчальних занять з іноземних мов, професійно орієнтованих дисциплін і педагогічних дисциплін з використанням іноземної мови, в самостійній і науковій роботі здобувачів вищої освіти. Розроблені автором методичні матеріали, які в результаті обговорення на засіданнях кафедри іноземних мов, педагогіки, методики та менеджменту освіти, Науково-методичної ради закладу отримали позитивну оцінку, використовувалися під час професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін на бакалаврському і магістерському рівнях підготовки.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Зеленіна Г.І. сприяло підвищенню рівня іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін як основи його готовності до забезпечення іншомовного спілкування в педагогічному процесі професійно орієнтованої підготовки фахівців виробничих спеціальностей.



О.Е.Коваленко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68
Код згідно з ЄДРПОУ 02125220

30.06.2020 № *57-39/б.д.*

На № _____ Від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Зеленіна Геннадія Івановича

на тему «Теоретичні і методичні засади іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін»

Запропоновані автором Г.І. Зеленіним наукові і методичні матеріали за темою дисертаційного дослідження «Теоретичні і методичні засади іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін» проходили обговорення й експериментальну перевірку шляхом упровадження в процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету, які мають кваліфікацію «майбутній викладач технічних дисциплін». Експериментальне упровадження здійснювалося упродовж 2015-2019 років на факультеті фізико-математичної, комп'ютерної та технологічної освіти.

Запропоновану автором теоретично обґрунтовану систему професійної іншомовної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін у закладі вищої освіти, яка передбачає подвійне моделювання відповідно до виділеного іншомовного складника в компетентностях інженера і викладача, було обговорено під час організованих науково-методичних семінарів для викладачів і рекомендовано до використання в експериментальному режимі.

Упровадження запропонованих автором матеріалів і рекомендації щодо забезпечення компонентів системи організації іншомовної професійної підготовки студентів (змісту навчальних дисциплін (навчально-методичні комплекси); технологій (форми, методи, прийоми, засоби); організаційно-педагогічних умов тощо) сприяло підвищенню рівня іншомовної професійної компетентності майбутнього викладача технічних дисциплін як основи його готовності до забезпечення іншомовного спілкування в педагогічному процесі професійно орієнтованої підготовки фахівців виробничих спеціальностей.

Проректор з науково-педагогічної роботи
кандидат філологічних наук, доцент

Вікторія ЛІПІЧ

Завідувач кафедри
комп'ютерних технологій в управлінні
та навчанні й інформатики
доктор педагогічних наук, професор

Віталій ХОМЕНКО





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Інститутська 11, Хмельницький-16, 29016, тел.: (0382) 67-02-76, факс: (0382) 67-42-65
 E-mail: centr@khnu.km.ua, код ЄДРПОУ 02071234

07.12.20 № 60

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
Зеленіна Геннадія Івановича
 на тему «Теоретичні і методичні засади іншомовної професійної
 підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін»

Наукові і методичні матеріали за темою дисертаційного дослідження «Теоретичні і методичні засади іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін» проходили експериментальну перевірку шляхом упровадження в процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти бакалаврського і магістерського рівня спеціальності «015 Професійна освіта. Транспорт» Хмельницького національного університету упродовж 2017-2019 років.

У результаті обговорення на засіданні кафедри технологічної та професійної освіти і декоративного мистецтва презентованої автором цілісної системи професійної іншомовної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін у закладі вищої освіти, яка передбачає подвійне моделювання відповідно до виділеного іншомовного складника в компетентностях інженера і викладача, її було рекомендовано до використання в експериментальному режимі в освітньому процесі.

Упровадження запропонованих автором матеріалів і рекомендацій щодо забезпечення компонентів системи організації іншомовної професійної підготовки студентів (змісту навчальних дисциплін (доповнення до навчально-методичних комплексів); технологій (форми, методи, прийоми, засоби); організаційно-педагогічних умов тощо) сприяло підвищенню рівня іншомовної професійної компетентності здобувачів за всіма компонентами.

Проректор з наукової роботи



О.М. Синюк



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,
факс (0619) 44-03-60 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

10.11.2020 № 01-28/1719

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Зеленіна Геннадія Івановича

на тему «Теоретичні і методичні засади іншомовної професійної
підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін»

Розроблені і запропоновані автором науково-методичні матеріали за темою дисертаційного дослідження «Теоретичні і методичні засади іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін» було запроваджено в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького упродовж 2017-2019 навчальних років. Запропоновані Г.І.Зеленіним матеріали використовувалися в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня, які навчаються за ОНП «015.39 Професійна освіта (Цифрові технології)».

Елементи запропонованої автором теоретично обґрунтованої системи професійної іншомовної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін у закладі вищої освіти після схвальної оцінки в результаті обговорення на науково-методичних семінарах для викладачів кафедри інформатики і кібернетики, було рекомендовано до використання в експериментальному режимі.

Упровадження запропонованих автором матеріалів і рекомендацій щодо забезпечення компонентів системи організації іншомовної професійної підготовки здобувачів (змісту навчальних дисциплін (навчально-методичні комплекси); технологій (форми, методи, прийоми, засоби); організаційно-педагогічних умов тощо) сприяло підвищенню рівня іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця відповідно до вимог, які висуваються до фахівців, зокрема й вимоги щодо володіння іноземною мовою в професійній педагогічній діяльності.

Ректор



Анатолій СОЛОНЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
3-45-82, E-mail: post@udpu.edu.ua УДПУ імені Павла Тичини р/р UA14 820172 0343 12100 22 0000 4420,
банк одержувача Державна казначейська служба України, м. Київ МФО 820172, код 02125639

30.11.2020 № 1996/01

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Зеленіна Геннадія Івановича

на тему «Теоретичні і методичні засади іншомовної професійної підготовки
майбутніх викладачів технічних дисциплін»

Розроблені автором науково-методичні матеріали за темою дисертаційного дослідження «Теоретичні і методичні засади іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін» було запроваджено в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини на факультеті інженерно-педагогічної освіти упродовж 2017-2019 навчальних років. Запропоновані Г.І.Зеленіним матеріали використовувалися в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти, які навчаються за Освітньою програмою «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» першого (бакалаврського) рівня і здобувають кваліфікацію «викладач практичного навчання, фахівець в галузі комп'ютерних технологій», а також здобувачів другого (магістерського) рівня, які здобувають кваліфікацію «інженер-програміст, викладач дисциплін у галузі комп'ютерних технологій».

Елементи запропонованої автором теоретично обґрунтованої системи професійної іншомовної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін у закладі вищої освіти після схвальної оцінки в результаті обговорення на науково-методичних семінарах для викладачів, було рекомендовано до використання в експериментальному режимі. Упровадження запропонованих автором матеріалів і рекомендацій щодо забезпечення компонентів системи організації іншомовної професійної підготовки здобувачів (змісту навчальних дисциплін (навчально-методичні комплекси); технологій (форми, методи, прийоми, засоби); організаційно-педагогічних умов тощо) сприяло підвищенню рівня іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця як основи його готовності до забезпечення іншомовного спілкування в педагогічному процесі професійно орієнтованої підготовки фахівців різних спеціальностей.

08411

Т.в.о. ректора



А.М. Гедзик