

The degree of the research of the problem of the teacher's professional competence as a factor of improving the quality of education in market conditions is especially put into perspective. It is noted that in order to form the professional competence of an elementary school teacher it is necessary to use the competence-activity approach.

By studying the source of the research base such types of professional competence are distinguished as special (in the field of teaching), methodical (in the field of means of forming subjective competences of the students), psychological and pedagogical (in the field of educational activity) and auto psychological (reflection in the field of a pedagogical activity). Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, there are five main criteria of the professional competence of elementary school teachers: cultural, professional, communicational, self-developmental and self-educational.

It is emphasized that the process of the formation of professional competence depends especially on the educational and professional environment, which in turn should stimulate the teacher to grow as a professional.

Among the forms of providing professional development to pedagogical staff of primary school in the educational environment of the educational institution are distinguished as a system of the team stimulation as well as various forms of pedagogical monitoring not related to the control (questionnaires, tests, interviews, and in-school activities of sharing experiences, competitions, and presentation of your own achievements). It was emphasized that the financial support of the industry is a particularly important problem related to the motivation of the professional staff to grow.

Key words: competence, professional development, self-development, self-education, primary school teacher.

Дата надходження статті: «27» серпня 2019 р.

УДК 37.091.12:005.963

Кошкіна Г. Л.*

САМОДІАГНОСТИКА РІВНЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: МЕТОДИКА І РЕЗУЛЬТАТИ

У статті наголошено на необхідності розвитку цифрової компетентності вчителів англійської мови в сучасному швидкоплинному цифровому світі. Надано опис підходів до означення поняття цифрової компетентності на основі аналізу європейської та вітчизняної нормативно-правової бази, а також наукових публікацій зарубіжних учених. Описано методику самодіагностики рівня цифрової компетентності вчителів англійської мови, яка є одним із важливих інструментів андрагогічних досліджень та використана автором на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи регіонального рівня за темою «Розвиток цифрової компетентності вчителів англійської мови в системі післядипломної педагогічної освіти». Для опитування було обрано анкету, розроблену та апробовану Європейським Союзом (Europass) на основі рамки цифрової компетентності «DigComp 2.0», яка надає можливість оцінити рівень цифрової компетентності в п'яти категоріях: інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними, комунікація та співпраця, створення цифрового контенту, безпека, розв'язування проблем. Результати показали, що в цілому вчителі англійської мови оцінюють свій рівень цифрової компетентності, як середній. Але в категоріях створення цифрового контенту і розв'язування проблем, що є ключовими для цифрового перетворення навчально-виховного процесу, їхній рівень є недостатнім. Паритетний розподіл кількості учасників між низьким та середнім рівнями відбувся в питаннях про авторське право, захисне програмне забезпечення, застосування паролів та вирішення проблем нетехнічного характеру. Зроблено висновки про те, що цифрова компетентність має стати невід'ємною складовою професійних

*© Кошкіна Г. Л.

компетентностей учителів, вони повинні вміти самостійно визначати власний рівень цифрової компетентності. Одним із інструментів проведення такої самодіагностики може стати методика, запропонована автором.

Ключові слова: цифровізація освіти, цифрова компетентність, рамка цифрової компетентності, учителі англійської мови, інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними, комунікація та співпраця, створення цифрового контенту, безпека, розв'язування проблем.

Європейське суспільство рухається в напрямі всеохоплюючої цифровізації. «Цифровий порядок денний для Європи» («Digital agenda for Europe») [10] є однією з семи флагманських ініціатив у межах стратегії соціально-економічного розвитку «Європа 2020: стратегія розумного, сталого і всеосяжного зростання» («Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth») [14], прийнятій Європейською Радою. Низка європейських документів зазначає необхідність цифровізації освіти («Про план дій щодо цифрової освіти» («Digital Education Action Plan»)) [11] та розвитку цифрової компетентності («Рамкова програма оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя» («Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning»)) [9].

Відповідні рухи відбуваються і в Україні. Кабінет Міністрів України презентував проєкт «Цифрова адженда України – 2020» («Цифровий порядок денний» – 2020) [4] та схвалив «Концепцію розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018 – 2020 роки» [2]. У Концепції Нової української школи передбачені кроки щодо впровадження сучасних цифрових технологій в освітній процес [1].

Цифровізація освіти вимагає від учителя постійного розвитку й удосконалення цифрової компетентності протягом його професійної діяльності. Певної специфіки набуває ця проблема для вчителів іноземних мов, зокрема, англійської мови, тому що цифрові технології змінюють засоби і методи комунікації, відкривають нові можливості для навчання іноземних мов. Як показує шкільна практика, учителі англійської мови не завжди вміють працювати з інформацією та цифровим контентом, комунікувати та співпрацювати за допомогою різних цифрових технологій, створювати власний цифровий контент, захищати свої особисті дані в цифровому середовищі, розв'язувати навчально-методичні завдання за допомогою цифрових технологій. Беручи це до уваги, постає проблема розвитку цифрової компетентності вітчизняних педагогів. Учителі часто використовують застарілі засоби навчання, не є достатньо компетентними в цифрових технологіях, на відміну від учнів, що породжує цифровий розрив (digital divide) між ними.

Проведений теоретичний аналіз наукових досліджень та публікацій свідчить, що термін «цифрова компетентність», який нещодавно з'явився в науковому освітньому просторі, не є зовсім новим за своєю сутністю. Науковці, досліджуючи феномен компетентності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, у різні часи використовували терміни: «ІКТ-компетентність» (І. Воротнікова, Л. Голодюк, О. Коневщинська, О. Кузьмінська, І. Малицька, Н. Морзе, Ю. Олійник, Л. Чернікова), «ІК-компетентність» (А. Гуржій, О. Захар, В. Коваленко, О. Овчарук, О. Спірін), «інформатична компетентність» (Ю. Дорошенко, Т. Тихонова).

Цифровізація як новий етап розвитку інформаційних технологій ставить нові вимоги до відповідної компетентності вчителя, тому сучасні науковці, досліджуючи процеси цифровізації освіти, усе частіше використовують термін «цифрова компетентність», наприклад:

- визначення поняття «цифрова компетентність педагогів» (Н. Морзе, О. Овчарук, Н. Сороко);
- розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників у закладах післядипломної педагогічної освіти (Л. Ляхощка);

- розвиток цифрової компетентності вчителя іноземних мов (Л. Карташова, С. Прохорова);
- оцінювання цифрової компетентності вчителя (І. Іванюк).

Питання формування й розвитку цифрової компетентності досліджують й зарубіжні науковці, наприклад: визначення сутності поняття цифрової компетентності (К. Ала-Мутка (K. Ala-Mutka) [7], А. Феррарі (A. Ferrari) [15]), розвиток цифрової компетентності громадян (Дж. С. Карретеро (G. S. Carretero) [8]), учителів (Р. Дж. Крумсвік (R. J. Krumsvik) [18], Ф. Рекенес (F. Rinkenens) [19], А. Кхатіб (A. Khateeb) [16], Р. Вуорікарі (R. Vuorikari), І. Пуні (Y. Punie)), упровадження системи технологічного педагогічного змісту ТРАСК (М. Й. Келер (M. J. Koehler), П. Мішра (P. Mishra) [17]).

Незважаючи на серйозні наукові здобутки в дослідженні питань, пов'язаних з визначенням поняття цифрової компетентності, шляхів її формування, недослідженими, на наш погляд, залишаються питання андрагогічних засад розвитку цифрової компетентності вчителів. Розвивати цифрову компетентність вчителя, який вже має сформовані професійні компетентності, можливо тільки за умов його суб'єктності, умінь самооцінювання рівня цієї компетентності та планування шляхів щодо саморозвитку в цій сфері.

Метою статті є опис методики та результатів самодіагностики рівня цифрової компетентності вчителів англійської мови.

Для вибору методики й інструменту самодіагностики ми здійснили аналіз підходів до означення цифрової компетентності вчителів.

Ідея цифровізації освіти є однією з пріоритетних у документах Європейського Союзу. Зокрема, у повідомленні Європейської Комісії «Про план дій щодо цифрової освіти» («Digital Education Action Plan») [11] відзначається, що система освіти може краще використовувати інновації та цифрові технології та підтримувати розвиток цифрової компетентності, необхідної для життя та праці в епоху бурхливих цифрових змін. Відповідно до цього документу Європейський парламент і Рада Європейського Союзу схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя («Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning») [9], де вказано оновлений, порівняно з попередньою редакцією 2006 року, перелік компетентностей. Відповідно до цього документа, «цифрова компетентність – це впевнене, критичне і відповідальне використання та взаємодія з цифровими технологіями для навчання, професійної діяльності (роботи) та участі в житті суспільства». Включає цифрову та інформаційну грамотність, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту (зокрема програмування), кібербезпеку та вирішення проблем.

Відповідно до європейського документу [9] у Концепції «Нова українська школа» серед десяти ключових компетентностей зазначено інформаційно-цифрову компетентність, що передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційну й медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботу з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеки; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [1].

Реалізація стратегічної рамки європейського співробітництва в галузі освіти і навчання (The strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)) [20] здійснюється за допомогою різних інструментів, одним з них є робочі групи. Робоча група з питань цифрової освіти вивчає такі аспекти: формування умінь кодування та розвиток комп'ютаційного мислення (computational thinking) [13, с. 39], питання професійної підготовки вчителів у галузі цифрових технологій, проблеми гендерного розриву, відкриті освітні ресурси (open educational resources, OER), забезпечення процесу навчання пристроями (наприклад, «Принеси свій власний

пристрій» (Bring Your Own Device, BYOD)), проблеми розвитку цифрової інфраструктури, використання даних у навчанні (навчальна аналітика) або цифрового оцінювання. Також ця робоча група має на меті дослідження та впровадження нових технологій та підходів, таких як відкриті бейджі (open badges) – цифрові мінідипломи, для атестації навиків та досягнень; блокчейн (blockchain) – розподілена база даних, що зберігає впорядкований ланцюжок записів (так званих блоків), дані якої захищено від підробки та спотворення; мейкерспейс (makerspace) – майданчик для навчання та проведення експериментів [9, с. 94].

У документі «Рамка цифрової компетентності: питання – відповіді» («Digital Competence Framework: your questions answered») правління Уельсу (Великобританія) визначає цифрову компетентність як набір навичок, що дозволяє людині бути впевненим цифровим громадянином, взаємодіяти та співпрацювати в цифровому режимі, створювати роботу в цифровому форматі, розумітися на обробці даних та мати розвинене комп'ютаційне мислення (computational thinking) [12].

У 2016 та 2017 роках відбулось концептуальне оновлення рамки цифрової компетентності громадян ЄС «DigComp 1». Було опубліковано два документи «DigComp 2.0» та «DigComp 2.1» [8]. Рамка цифрової компетентності 2.0 містить такі рівні: базовий користувач, незалежний користувач, професійний користувач. Ця концептуальна еталонна модель окреслює такі категорії цифрової компетентності: інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними, комунікація та співпраця, створення цифрового контенту, безпека, розв'язування проблем.

Категорія «Інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними» передбачає сформованість умінь щодо перегляду, фільтрування, оцінювання та управління даними, інформацією та цифровим контентом. Категорія комунікації та співпраці включає уміння поширення інформації, взаємодії та співпраці, залучення до громадянського суспільства за допомогою цифрових технологій, знання нетикету та вміння керування цифровою ідентичністю. Розробка та інтеграція цифрового контенту, авторське право та ліцензування, програмування зазначені як уміння в категорії створення цифрового контенту. Категорія безпеки передбачає навички захисту пристроїв, особистих даних, здоров'я, добробуту та довкілля, а також конфіденційності. Розв'язування технічних проблем, визначення потреб та технологічні відповіді, творче використання цифрових технологій, визначення прогалин цифрової компетентності є компетенціями категорії розв'язування проблем [8].

М. Й. Келер (M. J. Koehler), П. Мішра (P. Mishra) наголошують на необхідності ефективно об'єднувати зміст, педагогіку та цифрові технології й визначають їхню роль як основу системи технологічного педагогічного змісту (Technology, Pedagogy, and Content Knowledge (TPACK)) [17].

Відомий норвезький учений Р. Дж. Крумсвік (R. J. Krumsvik) визначає цифрову компетентність вчителя як майстерність (proficiency) у використанні інформаційно-комунікаційних технологій у професійному контексті з педагогічно-дидактичною критичністю та обізнаністю із її значенням для навчальних стратегій та цифрової освіти учнів [18]. Він виділяє 8 підходів формування та розвитку цифрової компетентності: співпраця, метапізнання, змішане навчання, педагогічне моделювання, автентичне навчання, активне навчання, оцінювання та подолання розриву між теорією та практикою [19].

К. Ала-Мутка (K. Ala-Mutka), вивчаючи офіційні документи Європейського Союзу з питань освіти та наукові розвідки вчених, побудувала узагальнювальну модель цифрової компетентності [7], складниками якої стали:

– інструментальні вміння та знання (instrumental skills and knowledge), а саме: технічні уміння роботи з цифровими пристроями, а також знання і вміння безпечного використання медіасередовищ;

– просунуті (поглиблені) уміння та знання (advanced skills and knowledge), що передбачають ефективну взаємодію та комунікацію, управління інформацією, навчання в мережі, участь у цифровій діяльності;

– ставлення (attitudes), зокрема розуміння й прийняття міжкультурної взаємодії, критичне ставлення до якості інформації, відкритість до цифрової творчості й навчання з використанням цифрових інструментів, розуміння й урахування проблем інтернетбезпеки, дотримання етики цифрового середовища.

Доцільно навести узагальнене визначення цифрової компетентності, що було сформульовано А. Феррарі (A. Ferrari) на основі ґрунтовного аналізу кількох національних і міжнародних проєктів та ініціатив: це набір знань, умінь, ставлень (включаючи здатності, стратегії, цінності та обізнаність), що необхідні для використання інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових медіа з метою виконання завдань; вирішення проблем; спілкування; управління інформацією; співробітництва; створення і поширення змісту; та побудови знання ефективно, результативно, відповідно, критично, творчо, самостійно, гнучко, етично, рефлексивно для роботи, відпочинку, спільної діяльності, навчання, спілкування, задоволення споживчих потреб та забезпечення можливостей для реалізації прав [15].

У нашому дослідженні ми розглядаємо складові цифрової компетентності крізь призму кластерної моделі компетентності, у якій компетенції описані у формі індикаторів поведінки [5]. Такою власне і є модель, запропонована в рамці цифрової компетентності громадян ЄС «DigComp 2.0», описаній вище.

Проведене нами дослідження самодіагностики рівня цифрової компетентності вчителів англійської мови є частиною констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи регіонального рівня за темою «Розвиток цифрової компетентності вчителів англійської мови в системі післядипломної педагогічної освіти». Анкета, обрана для опитування, розроблена та апробована Європейським Союзом (Europass) [16] на основі рамки цифрової компетентності «DigComp 2.0» [8], і містить п'ять категорій: інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними, комунікація та співпраця, створення цифрового контенту, безпека, розв'язування проблем. Адаптована анкета складається з 23 питань, перші 4 з них стосуються загальної інформації про вчителів, наступні 19 пов'язані зі сферою цифрової компетентності. У категорії інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними запропоновано три запитання, у всіх інших – чотири. На кожне питання пропонується 3 варіанти відповіді, кожен з них відповідає 3 рівням цифрової компетентності: низький, середній, високий. Наприклад, питання 12 (П12) в категорії створення цифрового контенту звучить так: «Яка відповідь в контексті створення цифрового контенту охарактеризує ваші вміння найкраще?

– Я можу створювати простий цифровий контент (тексти, таблиці, зображення, аудіо файли) хоча б в одному форматі, користуючись цифровими інструментами;

– Я можу створювати складний цифровий контент у різних форматах. Я можу використовувати цифрові інструменти для створення вебсторінок та блогів;

– Я можу створювати складний мультимедійний контент у різних форматах, користуючись різноманітними цифровими інструментами. Я можу створити вебсайт за допомогою мови програмування».

Дослідження рівня цифрової компетентності вчителів англійської мови проводилось на базі Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (МОППО) і тривало з січня по червень 2019 року. Учителям було запропоноване електронне опитування англійською мовою у Google Формі. Ми обрали кількість учителів, користуючись таблицею достатньо великих чисел з джерела [3], яка показує мінімально можливий обсяг вибірки, що забезпечує задану надійність експерименту Р та прийняту похибку ε . Характеристика ε називається помилкою репрезентативності, вона показує різницю між значенням параметру у вибірці та в генеральній сукупності.

Характеристика Р – це ймовірність судження про точність цієї вибірки. Для досліджень, що не потребують значної точності (до яких відносяться й педагогічні) $\varepsilon=0,06$; $0,1$; $P=0,8$; $0,95$ [6], тобто кількість учителів може бути в межах 41ч266 [5].

Загальна кількість учасників становила 119 учителів Миколаївської області, з них 113 (95 %) жінок і 6 (5 %) чоловіків. На початковому рівні загальної середньої освіти працює 67 (56,3 %), на базовому – 90 (75,6 %) і на профільному – 33 (27,7 %). З цього питання загальна сума не дорівнює 119, тому що певна кількість учителів працює одночасно на декількох рівнях. Більшість учасників не мають сертифікатів з комп'ютерних та інформаційних технологій – 85 (71,4 %). Досвід роботи від 1 до 5 років мають 16 (13,4 %) учителів, від 5 до 10 – 20 (16,8 %), від 10 до 15 – 31 (26,1 %) і більше 15 років – 52 (43,7 %).

У таблиці 1 представлено результати самодіагностики рівня цифрової компетентності вчителів англійської мови (кількісне та відсоткове співвідношення відповідей учасників на кожне питання за рівнями та категоріями цифрової компетентності). Більшість учителів, а це приблизно 56 осіб, вважають, що мають середній рівень цифрової компетентності, 43 опитаних – низький, і 20 оцінили свій рівень як високий.

Таблиця 1

**Результати самодіагностики рівня цифрової компетентності
вчителів англійської мови**

№ з/п	Низький	%	Середній	%	Високий	%
1. Інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними						
П5	24	20,2%	87	73,1%	8	6,7%
П6	37	31,1%	69	58%	13	10,9%
П7	28	23,5%	50	42%	41	34,5%
Середнє	29,67	24,93%	68,67	57,7%	20,67	17,37%
2. Комунікація та співпраця						
П8	36	30,5%	23	19,5%	59	50%
П9	43	36,8%	54	46,2%	20	17,1%
П10	21	17,6%	59	49,6%	39	32,8%
П11	38	31,9%	54	45,4%	27	22,7%
Середнє	34,5	29,2%	47,5	40,18%	36,25	30,65%
3. Створення цифрового контенту						
П12	64	53,8%	48	40,3%	7	5,9%
П13	46	38,7%	67	56,3%	6	5%
П14	51	43,2%	51	43,2%	16	13,6%
П15	75	64,1%	34	29,1%	8	6,8%
Середнє	59	49,95%	50	42,23%	9,25	7,83%
4. Безпека						
П16	51	42,9%	48	40,3%	20	16,8%
П17	50	42%	54	45,4%	15	12,6%
П18	21	17,8%	64	54,2%	33	28%
П19	14	11,8%	87	73,1%	18	15,1%
Середнє	34	28,63%	63,25	53,25%	21,5	18,13%
5. Розв'язування проблем						
П20	60	50,4%	50	42%	9	7,60%
П21	51	42,9%	50	42%	18	15,1%
П22	60	50,4%	52	43,7%	7	5,9%
П23	48	40,7%	60	50,8%	10	8,5%
Середнє	54,75	46,1%	53	44,63%	11	9,28%
Загал. середнє	43,05	36,33%	55,84	47,06%	19,68	16,61%

На пелюстковій діаграмі (рис.1) нижче чітко видно загальний розподіл результатів самодіагностики за рівнями та категоріями цифрової компетентності.

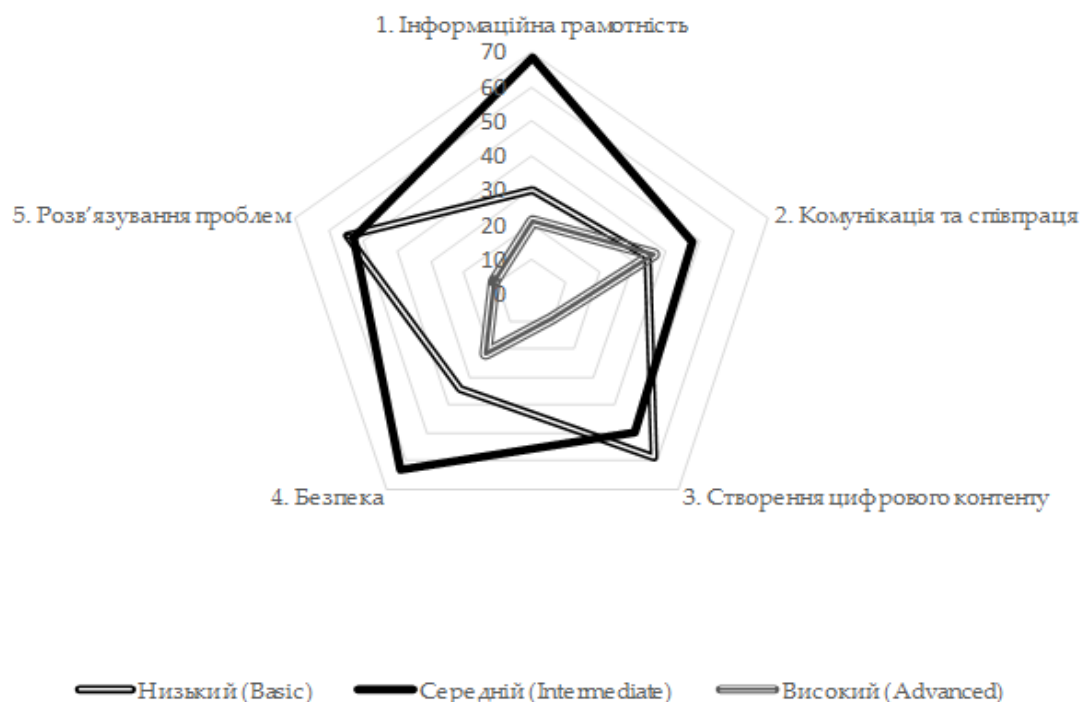


Рис. 1. Розподіл даних за рівнями та категоріями цифрової компетентності

Ми проаналізували дані відповідно до п'яти категорій цифрової компетентності: інформаційної грамотності та грамотності щодо роботи з даними, комунікації та співпраці, створення цифрового контенту, безпеки, розв'язування проблем.

Відтак у категорії інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними (Information and data literacy) більшість респондентів (69 – 57,7 %) мають середній рівень, низький – майже 30 (24,93 %) і високий – 21 (17,37 %). Питання про пошукові системи (П5) зайняло перше місце по кількості відповідей – 87 (73,1 %), далі йде питання про фільтри пошукових систем (П6) – 69 (58 %) і в кінці питання про засоби збереження інформації (П7) – 50 (42 %).

У категорії комунікація та співпраця (Communication and collaboration) переважна більшість учителів (48 – 40,18 %) також продемонстрували середній рівень цифрової компетентності, 36 (30,65 %) – високий і приблизно 35 (29,2 %) – низький. Питання про електронні сервіси (П10) – 59 (49,6 %), питання про електронні засоби співпраці та соціальні мережі (П9, П11) набрали однакову кількість відповідей – 54. А ось у 59 опитаних було виявлено високий рівень у питанні про засоби комунікації (П8).

У категорії створення цифрового контенту (Digital content creation) більшість учителів (59 – 49,95 %) опинилися на низькому рівні, 50 (42,23 %) – на середньому, і дуже мало учасників 9 (7,83 %) виявили високий рівень. У питаннях про створення простого програмного забезпечення (П15) і цифрового контенту (П12) 75 (64,1 %) та 48 (40,3 %) учителів, відповідно, показали низький рівень. У питанні щодо форматування та редагування цифрового контенту (П13) у 67 (56,3 %) учасників було встановлено середній рівень. А от у питанні про авторське право (П14) однакова кількість учителів – 51 (43,2 %) опинилися на низькому і середньому рівнях.

У категорії безпека (Safety) більшість респондентів (63 – 53,25 %) мають середній рівень, 34 (28,63 %) – низький і 22 (18,13 %) – високий. 87 (73,1 %) учителів знають про переваги і недоліки впливу технологій на довкілля (П19), 64 (54,2 %) про ризики для здоров'я (П18) та 54 (45,4 %) користуються паролями та брандмауером для захисту. 48 (40,3 %) учасників можуть встановити програми захисту, 51 (42,9 %) ужити найпростіших запобіжних заходів.

У категорії розв'язування проблем (Problem solving) у більшості опитаних (54,75 – 46,1 %) було виявлено низький рівень, у 53 (44,63 %) – середній, у 11 (9,28 %) – високий. 60 (50,4 %) учителів потребують допомоги під час роботи з новою програмою або при виникненні технічних проблем (П20) і можуть застосувати найпростіші інструменти для їх вирішення (П22). Цікаво відзначити, що в питанні про розв'язування проблем нетехнічного характеру (П21) 51 (42,9 %) респондент лише знає про роль цифрових технологій під час розв'язування таких проблем, приблизно така ж кількість 50 (42 %) можуть їх застосовувати; 60 (50,8 %) регулярно покращують свої цифрові вміння.

Найбільша кількість учителів (87) виявили свою обізнаність у питаннях про пошукові системи (П5) та вплив технологій на довкілля (П19). Найменше учасників (6) є обізнаними у форматуванні та редагуванні цифрового контенту (П13). Необхідно відзначити, що лише в одному питанні про електронні засоби комунікації (П8) більшість учителів мають високий рівень. Майже паритетний розподіл кількості учасників між низьким та середнім рівнями відбувся в питаннях про авторське право (П14), захисне програмне забезпечення (П16), застосування паролів (П17) та вирішення проблем нетехнічного характеру (П21). Значна частина опитаних має низький рівень цифрової компетентності в питаннях, пов'язаних з категоріями створення цифрового контенту і розв'язування проблем.

Таким чином, розвиток цифрової компетентності є невід'ємною складовою неперервного професійного розвитку вчителів англійської мови. Вони повинні вміти діагностувати власний рівень цифрової компетентності, розуміти аспекти, у яких потрібно вдосконалити чи оновити власну цифрову компетентність, вміти підтримати інших у розвитку їхньої цифрової компетентності, шукати можливостей саморозвитку та бути в курсі цифрової еволюції. Одним із інструментів самодіагностики рівня цифрової компетентності вчителів англійської мови може стати запропонована нами методика.

Результати самодіагностики вчителів показали, що більшість учителів вважає, що має середній рівень цифрової компетентності. Але вчителі відзначають недостатній власний рівень цифрової компетентності у питаннях, пов'язаних з категоріями створення цифрового контенту та розв'язування проблем, що є ключовими для цифрового перетворення навчально-виховного процесу.

Напрямами подальшого дослідження цієї проблеми вважаємо обґрунтування андрагогічних засад та розроблення методичної системи розвитку цифрової компетентності вчителів англійської мови в умовах післядипломної освіти.

Література:

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <http://www.nmc.od.ua/wp-content/uploads/2017/02/%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%A6%D0%95%D0%9F%D0%A6%D0%86%D0%AF.pdf>
2. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 р. № 67-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/proshvalennya-konceptiyi-rozvitku-cifrovoyi-ekonomiki-ta-suspilstva-ukrayini-na-20182020-roki-ta-zatverdzhennya-planu-zahodiv-shodo-yiyi-realizaciyi>
3. Митропольский А. К. Техника статистических вычислений. Москва: Наука, 1971. 576 с.

4. Проект Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний» – 2020) Концептуальні засади (версія 1.0) Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 року. Hitech office, 2016. 90 с. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>
5. Тихонова Т. В. Дидактичні засади конструювання змісту інформаційно-технологічних дисциплін у системі вищої освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Київ, Тернопіль, 2018. 717 с. URL: http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-01/dis_Tykhonova.pdf
6. Ульяновский В. И. Социологические исследования в сфере образования: учебно-методическое пособие для слушателей программ дополнительного профессионального образования. Архангельск: Поморский государственный университет им. М. В. Ломоносова, 2006. 103 с.
7. Ala-Mutka K. Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2011. 60 p. URL: [file:///C:/Users/koshk/Downloads/JRC67075_TN%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/koshk/Downloads/JRC67075_TN%20(1).pdf)
8. Carretero G. S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union. 2017. 48 p. URL: [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)
9. Commission Staff Working Document Accompanying The Document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning: Council of the European Union. Brussels, 18 January 2018. 103 p. URL: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/EN/pdf>
10. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A Digital Agenda for Europe: European Commission. Brussels, 26 August 2010, 41 p. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0245R\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0245R(01)&from=EN)
11. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan: European Commission. Brussels, 17 January 2018, 11 p. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>
12. Digital Competence Framework: your questions answered. A curriculum for Wales – a curriculum for life. Welsh Government, September 2016. 13 p. URL: <https://dera.ioe.ac.uk/27144/1/160831-dcf-your-questions-answered-en.pdf>
13. Education and Training 2020: Working Group Mandates 2018 – 2020, 52 p. URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et2020_mandates_2018-2020_final.pdf
14. Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth: European Commission. Brussels, 3 March 2010. 32 p. URL: <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
15. Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2012. 91 p. URL: http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/file/fetch/55823162/FinalCSReport_PDFPARAWEB.pdf
16. Khateeb A. A. M. Al. Measuring Digital Competence and ICT Literacy: An Exploratory Study of In-Service English Language Teachers in the Context of Saudi Arabia. International Education Studies. 2017. Vol. 10, No. 12. P. 38–51 URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164095.pdf>
17. Koehler M. J., Mishra P., Harris J. What is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2009. Vol. 9, P. 60–70. URL: https://www.researchgate.net/publication/241616400_What_Is_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge/link/53e2d8840cf275a5fdda688f/download
18. Krumsvik R. J. Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*. 2008. Vol. 13. P. 279–290.
19. Rinken F., Krumsvik R. Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education – A Literature Review. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2014. Vol. 9. P. 250–280. URL: https://www.researchgate.net/publication/269222866_Development_of_Student_Teachers'_Digital_Competence_in_Teacher_Education_-_A_Literature_Review
20. The strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020): a forum which allows Member States to exchange best practices and to learn from each other. URL: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en

Koshkina H. L.

SELF-DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF DIGITAL COMPETENCE OF ENGLISH TEACHERS: METHODS AND RESULTS

The article emphasizes the need to develop the digital competence of English teachers in today's fast-paced digital world. The description of approaches to definition of the concept of digital competence on the basis of the analysis of the European and national regulatory framework, as well as scientific publications of foreign scientists is presented. The technique of self-diagnosis of the level of digital competence of English teachers is described, which is one of the important tools of andragogical research and used by the author at the ascertaining stage of experimental work of the regional level on the topic «Development of digital competence of English language teachers in the system of postgraduate teacher training». A questionnaire, developed and tested by the European Union (Europass) based on the DigComp 2.0 digital competence framework, was selected for the survey to assess the level of digital competence in five areas: information and data literacy, communication and collaboration, digital content creation, security, problem solving. The results showed that English teachers rate their level of digital competence as intermediate, but in the areas of digital content creation and problem solving that are key for the digital transformation of the educational process, their level is basic. Parity distribution in the quantity of participants between the basic and intermediate levels was found in the questions of copyright, antivirus software, use of passwords and solving non-technical problems. It is concluded that digital competence should become an integral part of teachers' professional competencies, and teachers should be able to determine their own digital competence independently. One of the tools of such self-diagnosis can be the method proposed by the author.

Key words: digitalization of education, digital competence, digital framework, English teachers, information and data literacy, communication and collaboration, digital content creation, safety, problem solving.

Дата надходження статті: «24» серпня 2019 р.

УДК 378.147:811.111

Малота А. А.*

НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО УСНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті визначено базовий термінологічний апарат дослідження навчання професійно орієнтованого усного іншомовного спілкування у вищій школі. Метою є окреслення значень основних термінів у галузі професійно орієнтованого усного іншомовного спілкування, що передбачає вивчення специфіки визначення в сучасній педагогічній науці таких термінологічних одиниць, як спілкування, професійно орієнтоване спілкування, професійно орієнтоване іншомовне усне спілкування та культура іншомовного професійного спілкування, які є ключовими для вивчення особливостей навчання майбутніх фахівців професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою. Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що будь-яке педагогічне дослідження передбачає наявність певного термінологічного апарату, що концептуалізує основні засади, на яких повинно ґрунтуватися таке дослідження.

Вивчення термінологічного апарату дослідження навчання професійно орієнтованого усного іншомовного спілкування у вищій школі розпочато із базової категорії – спілкування, що є предметом вивчення різних наук, серед яких і педагогіка. За поняттям спілкування за логікою дослідження слідує професійно орієнтоване усне спілкування як комунікація між представниками окремих професій із залученням вербальних та невербальних мовних засобів. Логіка дослідження також передбачає визначення поняття професійно орієнтованого іншомовного усного спілкування як різновиду професійно орієнтованого спілкування,

*© Малота А. А.