

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

Н. В. Лук'янчук, Н. А. Климова

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА
ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ
З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Методичний посібник

Київ
«Інформаційні системи»
2011

УДК 37.01.09
ББК 74.00
Л 84

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту обдарованої дитини НАПН України (протокол № 8, від 26.10.2011 р.)

Рецензенти:

Маслов Валентин Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту освіти, економіки та маркетингу Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України;

Киричук Валерій Олександрович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач відділу проектування розвитку обдарованості Інституту обдарованої дитини НАПН України.

Лук'янчук Н. В., Климова Н. А.

Л 84 Теорія та практика підготовки педагогічних працівників до формування комунікативної компетентності обдарованих старшокласників з використанням інформаційних технологій : методичний посібник. – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2011. – 184 с.

ISBN978-966-2249-64-4

У посібнику розглядаються поняття комунікаційної компетентності, обдарованості, комунікативної обдарованості та теоретичні питання підготовки педагогічних працівників до формування комунікативної компетентності старшокласників. Сучасні вимоги освіти потребують нових інноваційних підходів та використання інформаційних технологій. У посібнику надано рекомендації практичного застосування тренінгових занять, індивідуальних консультацій для формування комунікативної компетентності.

Посібник пропонується вчителям, заступникам директорів з виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів, студентам педагогічних інститутів.

УДК 37.01.09
ББК 74.00

ISBN978-966-2249-64-4

© Лук'янчук Н. В., Климова Н. А., 2011
© ТОВ «Інформаційні системи», 2011
© Інститут обдарованої дитини
НАПН України, 2011

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
Розділ 1. ОСНОВНІ ДЕФІНІЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	9
1.1. Компетентність та компетенція.....	9
1.2. Спілкування та комунікація – основні дефініції поняття комунікативна компетентність.....	13
1.3. Визначення комунікативної компетентності в роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників.....	22
1.4. Модель комунікативної компетентності особистості.....	38
1.5. Комунікативна компетентність як складова професійної компетентності педагогічних працівників.....	49
Розділ 2. ОБДАРОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ.....	63
2.1. Основні підходи до вивчення поняття обдарованості.....	63
2.2. Обдарованість особистості за основними групами видів діяльності.....	69
2.3. Комунікативна обдарованість як складова комунікативної компетентності.....	77
2.4. Комунікативна компетентність в юнацькому віці.....	85
Розділ 3. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ.....	92
3.1. Інформатизація освіти.....	92
3.2. Технології і засоби мультимедіа.....	99
3.3. Телекомунікаційні засоби, що застосовуються в загальній середній освіті.....	108
3.4. Інформаційні ресурси мережі Інтернет.....	114

3.5. Дидактичні можливості комп'ютерних засобів навчання (КЗН).....	120
3.6. Інформаційні технології і проблема збереження здоров'я школярів.....	122

Розділ 4. УМОВИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... 128

4.1. Готовність учителів до професійного використання інформаційних і комунікаційних технологій	128
---	-----

4.2. Використання інформаційно-комунікативних технологій у навчанні старшокласників.....	137
--	-----

4.3. Сутність поняття ІКТ-компетентності педагога	142
---	-----

4.4. Освітні Інтернет-портали	151
-------------------------------------	-----

4.5. Формування адекватного ставлення школярів до інформації, що надходить через Інтернет.....	155
--	-----

ВИСНОВКИ	163
-----------------------	------------

ДОДАТКИ	170
----------------------	------------

Вступ

У сучасних умовах розвитку суспільства різко зросла увага до такого соціального феномену як комунікація. Комунікація стає об'єктом дослідження філософського, соціологічного, політичного, педагогічного рівнів. Таке положення є цілком закономірним і логічним, бо однією із визначальних особливостей людського суспільства є спілкування.

Спілкування виступає необхідною умовою буття людей, без якого неможливе повноцінне формування як окремих психічних функцій, процесів і властивостей людини, так і особистості в цілому. Реальність і необхідність спілкування визначена спільною діяльністю; щоб жити, люди змушені взаємодіяти. Діяльна людина завжди спілкується, а спілкування дає змогу організовувати спільну діяльність і збагатити її новими зв'язками та відносинами між людьми. Але, як показує життя, сучасна молодь не завжди у змозі використовувати ефективне спілкування, тобто не має в наявності комунікативної компетентності, що інтерпретується як здатність, заснована на знаннях та чуттєвому досвіді, орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації, як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, рівень освоєння технології та психотехніки спілкування. Великою перепорою у досягненні компетентності у спілкуванні є неадекватний розвиток орієнтації людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації і задачі, що може перешкоджати ефективній комунікації.

Сьогодні готовність старшокласника до дорослого життя, подальшого самовдосконалення та розвитку пов'язують із сформованістю у нього комунікативної компетентності, уміння спілкування. Ідеєю для написання посібника було бажання познайомити педагогічних працівників з поняттями: комунікативна компетентність, обдарованість, комунікативна обдарованість особистості, інформаційно-комунікаційні технології, що висвітлені у дослідженнях науковців, педагогів, психологів тощо.

Формування комунікативної компетентності старшокласника повинне відбуватися:

- з урахуванням вікових особливостей учнів;
- при успішній соціалізації та сприятливих соціальних умовах, педагогічній та професійній майстерності вчителя;
- з упровадженням прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- із забезпеченням учнів методичними матеріалами, що містять необхідну інформацію для комплексного формування комунікативної компетенції;
- з розвитком пізнавальної діяльності старшокласника;
- з відпрацюванням учителями оптимальних механізмів мовлення та стимулювання учнів до вивчення мови;
- із створенням сприятливих умов для комунікативної поведінки співрозмовників;
- з моделюванням у навчальному процесі типових ситуацій спілкування з вивченням основних правил говоріння, слухання;
- з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), при правильно організованому психолого-педагогічному супроводі.

Методичний посібник містить чотири розділи, кожен з яких присвячений висвітленню та визначенню понять, створенню моделі комунікативної компетентності та умовам підготовки педагогічних працівників до роботи.

У посібнику розкривається не тільки поняття та суть комунікативної компетентності, а і можливості інформаційних технологій у системі загальної середньої освіти, де на сьогодні накопичено досить велику кількість необхідних технічних і програмних засобів. Важливо пам'ятати, що все більш актуальним стає не стільки оснащення комп'ютерами шкіл, скільки стратегія їх практичного використання у сфері освіти. Проте ефективне практичне використання засобів ІКТ в освіті не можливе без готовності педагогів до використання таких засобів у своїй професійній діяльності.

Сучасний учитель повинен не тільки володіти знаннями в галузі інформаційних і комунікаційних технологій, а й бути фахівцем із застосування нових технологій у своїй професійній діяльності для діагностування, розвитку та вдосконалення комунікативних та особистісних якостей і здібностей обдарованих старшокласників.

Педагогічні працівники особливу увагу повинні приділяти підбору та розробці нових методів навчання з використанням інформаційних

ресурсів мережі Інтернет. Серед таких методів можуть бути запропоновані пошук і використання школярами навчальної інформації, значущої з точки зору цілей навчання, проектно-дослідницька діяльність учнів, заснована на взаємодії з ресурсами мережі Інтернет, використання комунікаційних компонентів таких ресурсів для навчального та виховного спілкування учнів і педагогів.

В умовах сучасного навчального середовища дуже важливим є не тільки навчання та виховання учня як всебічно розвиненої особистості, а і створення системи здоров'язбереження, взаємозв'язку всіх факторів, що впливають на здоров'я, і їх вивчення з точки зору навчання з використанням засобів ІКТ. Все це буде обов'язково сприяти збереженню оптимального рівня працездатності і функціонального стану організму впродовж усіх навчальних занять у школі та повній безпеці життя і здоров'я школярів, що, безумовно, позитивно позначиться і на досягненні однієї з головних цілей навчання з використанням засобів ІКТ – підготовці здорових членів сучасного суспільства, здатних орієнтуватися в інформаційних потоках та володіти основними інформаційними технологіями.

У посібнику окреслюються пріоритетні напрями у навчанні педагогів щодо формування комунікативної компетентності обдарованих старшокласників засобами інформатизації освіти, етапи формування коректного змістовного відбору та доречного використання освітніх електронних видань і ресурсів.

Системне використання ІКТ у практиці навчання веде до формування інноваційних чинників, здатних суттєво модернізувати освітній процес. Найактуальніші з них – удосконалення методів і технологій відбору та формування змісту загальної середньої освіти; запровадження та розвиток нових напрямів освіти, пов'язаних з інтенсивною інформатизацією навчання; внесення змін у процес опанування більшої частини навчальних предметів, які безпосередньо не пов'язані з інформатикою; виникнення нових форм взаємодії у процесі навчання, трансформація змісту і характеру співпраці учнів і вчителів для більш змістовного та ефективного навчання, виховання обдарованих старшокласників.

У посібнику визначені критерії рівня ІКТ-компетентності учителя, які слугують його здатності створювати, використовувати, розробляти, застосовувати та здійснювати ефективно і всебічно розвиваюче навчання. Окреслено, що шкільний учитель, керуючись інтересами школярів, повинен враховувати необхідність підвищення мотивації

учнів до отримання навчально-пізнавальної інформації, направляти їх захоплення, інтереси та здібності на підвищення ефективності освоєння шкільних дисциплін та власне удосконалення, зменшуючи або ліквідуючи при цьому шкоду, що може наноситися психічному здоров'ю старшокласника.

Сучасна загальноосвітня школа, реалізуючи принципи людиноцентризму, компетентнісного підходу, гуманістичної, демократичної педагогіки, сприяє більш ефективному навчанню, вихованню старшокласників та формуванню у них ключових компетентностей. Для цього використовуються сучасні інформаційно-комунікаційні технології та активні методи навчання (тренінги, ігри) тощо.

Таким чином, формування комунікативної компетентності старшокласника є актуальною проблемою сучасної науки, педагогічної освіти, вирішення якої має важливе значення як для кожної конкретної особистості, так і для суспільства в цілому.

Матеріал у методичному посібнику підготували: розділ 1, 2 – Н. В. Лук'янчук, розділ 3, 4 – Н. А. Климова. Спільно підготовлено Н. В. Лук'янчук та Н. А. Климовою вступ, висновки та додатки.



Розділ 1

ОСНОВНІ ДЕФІНІЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Компетентність та компетенція

Одним з основних шляхів реалізації завдань Державної національної програми «Освіта» є наукове обґрунтування нової системи управління освітою, розмежування функцій і відпрацювання інноваційних моделей управління, все це передбачає вдосконалення формування функціональної професійної компетентності працівників освіти, які повинні бути мобільними й конкурентоспроможними на ринку праці. На сьогодні компетентність та компетенції фахівця набувають актуальності. Це пов'язано з багатьма чинниками, оскільки саме компетентності є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність старшокласника, випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі у житті суспільства, а у вчителя формування професійно-значимих особистісних якостей, тобто педагогічного професіоналізму [14].

Для цього сучасна наука розтлумачує та розмежує такі поняття як «компетентність» і «компетенція», що при певній схожості відрізняються одне від одного, тому їх доцільно розглядати як різнорівневі й окреслювати по-різному.

Схожість понять не є випадковістю, адже вони походять від одного джерела *competentia* (лат.) – узгодженість, відповідність, а *competo* (лат.) – відповідати, бути гідним, здатним. Враховуючи вітчизняні мовні стереотипи, поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», а «компетентність» пов'язують із обізнаністю, кваліфікованістю особистості. Тому вважається, що в педагогічному сенсі доцільно вживати термін «компетентність» [47].

У сучасних словниках та науковій літературі поняття «*компетентність*» тлумачать як:

- оволодіння компетенцією та знаннями, що дають змогу судити про що-небудь [67, с. 196];
- володіння знаннями, що дають можливість міркувати про що-небудь, висловлювати вагомі, авторитетні думки [74, с. 311];
- психолого-соціальну якість, що означає силу й упевненість, джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності; сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [64, с. 14];
- систему сукупних повноважень, прав і обов'язків органу чи посадової особи, встановленої законом, положенням цього органу чи іншими положеннями [6].
- спеціальну освіту, що включає широку загальну та спеціальну ерудицію, постійне підвищення своєї науково-професійної підготовки, системність мислення (практичний розум, швидкість входження у проблему, здатність передбачати різні варіанти виходу із ситуацій, винахідливість), наявність організаторських здібностей (уміння підбирати, розставляти кадри, планувати роботу, забезпечувати чіткий контроль) [5, с. 247].
- уміння оперувати науковими знаннями, фактичним матеріалом та використовувати джерела інформації [26, с. 26].

На відміну від компетентності, термін **«компетенція»** пов'язаний з колом питань, функціональними задачами, що відносяться до діяльності. **Компетенцію** трактують як:

- поінформованість, досвідченість у якій-небудь галузі; кваліфікованість, авторитетність;
- добру обізнаність у чомусь;
- коло повноважень певної організації, установи або особи [45, с. 296];
- коло питань, з яких певна особа володіє досвідом, гарною усвідомленістю; коло повноважень будь-якого органу чи особи [67, с. 196].

В енциклопедичній літературі поняття «компетенція» розглядається як складова поняття «компетентність», оскільки *результатом набуття компетентності є компетенції*. Компетентність, на відміну від компетенції, передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції можуть бути виявлені як реальні вимоги до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень у певній галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [19, с. 409]. **Компетентність** розглядається як властивість від поняття «компетентний». **Компетентний** – той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, обізнаний, тямущий, кваліфікований; хто має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Компетентність також є синтезом знань, умінь і навичок, емоційно-ціннісного ставлення та розгорнутої (у даному випадку – професійної) рефлексії (див. рис. 1.1) [25, с. 11–12].

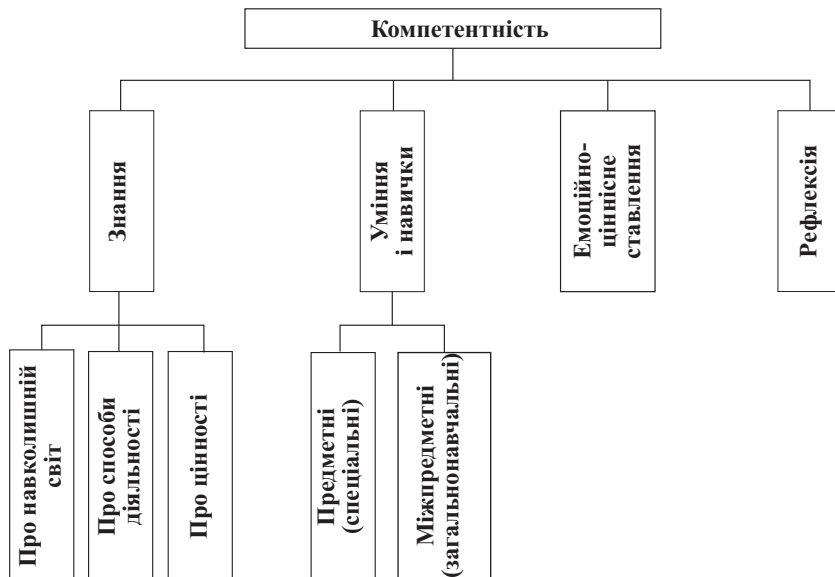


Рис. 1.1. Структурні компоненти компетентності

Учені розглядають «компетентність» у конкретному тлумаченні. У вузькому розумінні вона трактується як володіння знаннями, що дозволяють судити про будь-що компетентно, висловлювати авторитетне судження. З іншого боку, компетентність розглядається як рівень досягнення компетенцій, тобто тих вузлових питань, стосовно яких фахівець має належні знання і досвід. Згідно з поглядами Е. Шейна, **компетентність** є однією з восьми основних кар’єрних орієнтацій, що пов’язана з настановленнями, наявністю здібностей і талантів у певній галузі [27].

Деякі дослідники пов’язують компетентність і компетенцію з професійною діяльністю фахівця й визначають поняття «професійна компетентність» і «професійна компетенція» наступним чином. Так, О. І. Ляшенко зазначає, що відповідно до рівня спроможності виконувати професійну діяльність, доцільно виокремити **чотири рівні професійної компетентності**:

- новачок – фахівець, який засвоїв певну суму знань, необхідну для виконання професійної діяльності, володіє нерозвинутими здібностями виконувати її, проте ще не має досвіду роботи,
- початківець – новачок, який набув певного досвіду практичної роботи, але ще не спроможний давати оцінку власним діям і нести за них відповідальність,
- професіонал – володіє достатніми знаннями й досвідом для якісного виконання завдань у певному виді діяльності, має розвинуті здібності до цієї діяльності, проте його ціннісні орієнтації ще недостатньо розвинуті, щоб передбачати наслідки та ризики виконаних дій,
- експерт, здатний оцінювати певний вид предметної діяльності на підставі ціннісних орієнтацій, розвинутих у процесі власної професійної діяльності та трансформації досвіду [28, с. 269].

На думку Я. П. Кодлюк, оскільки склад компетентностей дуже різноманітний, учені намагаються певним чином згрупувати їх. Так, наприклад, виділяють такі інваріанти терміну «компетентність»: професійна, педагогічна, психологічна, комунікативна, управлінська тощо. **Структура професійної компетентності**, у свою чергу, включає спеціальну, методичну та психолого-педагогічну складові.

Освітні компетенції науковці структурують таким чином:

- ключові (надпредметні), які визначаються як здатність людини здійснювати різні види діяльності;
- галузеві (загальнопредметні) (набуваються упродовж вивчення змісту того чи іншого предмета (освітньої галузі));
- предметні (формується при вивченні певного предмета) [47; 48].

У дослідженнях науковців (І. Родигіна) відбувається поділ **компетентностей** на групи ключових **компетенцій**:

Соціальна компетенція (social competence) – здатність брати відповідальність, співробітництво, ініціатива, активна участь, динамічні знання. Це поняття включає також відкритість до світу та відповідальність за оточуюче середовище, вміння працювати в команді (що включає традиційне поняття робочої етики), брати участь у діяльності демократичних інститутів суспільства.

Комунікативна – вміння спілкуватися усно та письмово, рідною та іноземними мовами.

Полікультурна – не тільки оволодіння досягненнями культури, а й розуміння та повага до людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань та соціального становища.

Інформаційна – вміння добувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел.

Саморозвитку та самоосвіти – мати потребу і готовність постійно навчатися впродовж усього життя.

Продуктивної творчої діяльності [61].

Але існує думка доктора Х. Кнауфа, який серед ключових компетентностей виділяє чотири основні:

1. Соціальна компетентність – здатність уникати конфліктів.
2. Методична компетентність – здатність розв’язувати проблеми й абстрактно мислити.
3. Особистісна компетентність – витримка і гнучкість.
4. Фахова компетентність: ЕОМ та іноземні мови [28].

Тому О. Є. Садівник визначає такі основні **характеристики компетентності**: багатофункціональність, універсальність, багатомірність, об’ємність, надпредметність, інтелектуальна насиченість, дієвість, соціальність [62, с. 36].

З вищезазначеного можемо зробити висновок, що **компетентність** та **компетенція** – це поняття, які необхідно розмежовувати, оскільки вони є поняттями різних рівнів. Поняття «компетентність» є особистісною характеристикою, яка передбачає відношення до предмета діяльності, складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь та розгорнутої рефлексії. Компетенція ж є складовою поняття «компетентність», бо результатом набуття компетентності є компетенції.

1.2. Спілкування, комунікація – основні дефініції поняття комунікативної компетентності

Методологічною основою для розгляду різних підходів дослідження проблеми комунікативної компетентності особистості слугує аналіз категорій «спілкування» та «комунікація».

Сутність спілкування, філогенетична та онтогенетична специфіка його розвитку, індивідуальні та вікові особливості, функції і специфіка є предметом вивчення філософів, соціологів, психолінгвістів, педагогів, етнологів, етнографів, спеціалістів із загальної, соціальної, педагогічної та вікової психології, семіотики, теорії культури, теорії інформації тощо.

Підкреслюючи **універсальний характер спілкування** як явища суспільного життя, Б. Д. Паригін наголошує, що це «...багатогранний

процес, який може одночасно виступати як процес взаємодії індивідів і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як їх процес взаємовпливу один на одного, і як процес співпереживання та взаємного розуміння один одного» [49, с. 178]. На думку Г. М. Андрєєвої, спілкування можна трактувати як взаємодію двох (або ж більшої кількості) людей, спрямовану на об'єднання та узгодження їх зусиль з метою налагодження взаємостосунків та досягнення спільного результату [4].

Аналіз спілкування за традиціями вітчизняної психології відбувається на основі загальнопсихологічної теорії діяльності відомих науковців В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, О. В. Запорожця, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, О. О. Леонтьєва, М. І. Лісіної, С. Д. Максименка та інші, де діяльність інтерпретується як реальний процес, що складається із сукупності дій та операцій, а основна відмінність між різними видами діяльності полягає у специфічності їх предметів.

Психологи О. О. Леонтьєв, М. І. Лісіна, аналізуючи ту чи іншу діяльність, вичленили, насамперед, її предмет, з'ясували спонукальні потреби та мотиви, встановили дії та операції, з яких вона складається, та визначили, що **спілкування – специфічна різновидність людської діяльності**. За словами О. О. Леонтьєва [31], спілкуванню як діяльності притаманна така структура:

- специфічна (самостійна або підпорядкована) мета;
- специфічна мотивація;
- нормативність, яка виявляється у факті соціального контролю за перебігом і результатами акту спілкування;
- результативність, тобто міра збігу отриманого результату з метою. Відповідно організація діяльності складається з програмування дій, виконання програми та порівняння реалізації з програмою.

У спілкуванні як діяльності виділяють [32, с. 12–14] такі структурні компоненти:

1. *Предмет спілкування* – інша людина, партнер по спілкування як суб'єкт;
2. *Потреба у спілкуванні* – прагнення людини до пізнання й оцінки інших людей, а через це та з допомогою цих інших – до самопізнання й самооцінки;
3. *Комунікативні мотиви* – те, що спонукає людину до спілкування (відповідно до названого предмета спілкування, мотиви останнього втілюються або «опредмечуються» (О. М. Леонтьєв) у тих якостях даної людини або інших людей, ради пізнання та оцінки яких вона вступає у взаємодію з оточуючими);

4. *Дії спілкування* – одиниці комунікативної діяльності, цілісні акти, адресовані іншій людині та спрямовані на неї як на свій об'єкт;

5. *Завдання спілкування* – те, на досягнення чого в даних конкретних умовах спрямовані різноманітні дії, що здійснюються у процесі спілкування;

6. *Засоби спілкування* – ті операції, через які реалізуються дії спілкування;

7. *Продукти спілкування* – матеріальні та духовні утворення, що виникають у процесі спілкування.

Б. Г. Ананьєв у своїх розмірковуваннях виходив з того, що у повсякденному бутті людина пов'язана безліччю взаємин не лише з предметним світом (природним і створеним людиною), але і з іншими людьми. У концепції Б. Г. Ананьєва, де механізмом встановлення та розвитку людських стосунків виступає діяльність – праця, спілкування, учіння, гра та інші її різновиди, людина є суб'єктом трьох основних видів діяльності: *праці, пізнання, спілкування* [2; 3]. Тому *спілкування* трактується **як процес, породжений потребами людей у спільній діяльності**. Іншими словами поняття «спілкування» узагальнююче визначають як багатоплановий процес установалення й розвитку контактів між людьми, породженого їхніми потребами у спільній діяльності, та як здійснювана знаковими засобами взаємодія суб'єктів, спричинена потребами спільної діяльності [58, с. 244]. Тобто поняття «спілкування» виступає як підпорядкована категорія «діяльності» та похідна щодо неї.

По-різному трактуються проблеми спілкування та діяльності ученими, так Г. М. Андреева [4] вважає, що мають місце такі варіанти співвідношення названих понять:

- спілкування є особливим видом діяльності;
- спілкування є стороною діяльності, а та, у свою чергу, умовою спілкування;
- спілкування та діяльність виступають як приблизно рівнозначні категорії, що відображають дві сторони соціального буття людини [4].

З позицій самостійності розглядає Л. С. Виготський [12] спілкування. У його концепції спілкування не просто генетично передуює вищим психічним процесам, воно виступає тією «одиницею аналізу психіки», яка структурно (через знаки) детермінує вищі психічні процеси та виступає їх універсальною складовою частиною, оскільки психічні процеси в явному чи неявному вигляді завжди включені у спілкування (як і внутрішній діалог).

Продовжуючи методологічні ідеї Л. С. Виготського, Б. Ф. Ломов розглядає спілкування та діяльність як дві сторони соціального буття людини [33]. *Спілкування* виступає **як процес**, що не обов'язково зумовлений потребами людей у спільній діяльності, а може бути і **самотивованим**, коли воно є не лише засобом, але й метою. Б. Ф. Ломов сформулював новий методологічний принцип психології – принцип спілкування. Його (принцип) покладено в основу вивчення двох основних форм спілкування – **засобу організації діяльності і задоволення потреби** людини в іншій людині, у безпосередньому контакті з нею.

У відомій концепції А. Маслоу, структурі фундаментальних потреб людини – «піраміді Маслоу» [36], визначається, що спілкування необхідне людині, щоб поділитися з іншими своїми почуттями й переживаннями, для того, щоб відчути себе людиною. Фрустрація цієї базової потреби призводить до важких стресів. Усе це відбувається, коли мова йде про самостійну цінність спілкування для людини, яке не можна звести тільки до спільної діяльності.

Основні перспективи, які називають функціональними або стратегічними, припускають визначення «потреби» для «цілей». Відомий психолог А. Schutz визначив три унікальні міжособистісні «потреби»:

1. Умова (бажання висловити любов і прийняття).
2. Включення (бажання бути в компанії інших людей).
3. Управління (бажання впливати на події і людей навколо нас).

Спілкування завжди є взаємодією, завжди має здійснюватися за формулою «суб'єкт – суб'єкт». У спілкуванні ніхто з партнерів не є і не хоче бути об'єктом. Усі учасники спілкування є активними суб'єктами цього процесу, які й визначають його динаміку та зміст. Особливо це стосується професій соціономічного типу, які ґрунтуються на взаємодії людей між собою. Зрозуміло, що така принципова суб'єктність спілкування зовсім не свідчить про однаковість соціально-рольових позицій та функцій учасників спілкування.

У психологічному словнику відмічається, що *спілкування – взаємодія двох або більше людей, яка полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або ж афективно-оцінювального характеру*. Як правило, спілкування, *включене у практичну взаємодію людей* (спільна праця, учіння, колективна гра тощо), забезпечує планування, здійснення й контроль їх діяльності. Поряд із цим, спілкування задовольняє **особливу потребу** людини у контакті з іншими людьми. Прагнення до спілкування нерідко займає значне, а інколи і провідне місце серед мотивів, що спонукають людей до спільної практичної діяль-

ності. Процес спілкування може відособлюватися від інших форм діяльності і набувати відносної самостійності» [57, с. 232–233].

Підсумовуючи вищезазначене, зазначимо, що **спілкування** у психологічній науці розглядається як *умова і фактор людської діяльності; як особливий вид діяльності; як одна із найбільш важливих сторін способу життя людини, що може бути порівняна за своїм значенням із самою діяльністю; як процес взаємодії конкретних особистостей, у якому тісно взаємопов'язані три компоненти – психічне відображення учасниками спілкування один одного, їх ставлення один до одного та взаємодія один до одного* [42].

Ряд сучасних авторів співвідносять поняття **«соціальна компетентність»** та **«комунікативна компетентність»**, вважають їх близькими та взаємодоповнюючими. Зрозуміло, що рівень комунікативної компетентності значно впливає на рівень соціальної компетентності особистості. Але розгляд цих питань неможливий без розгляду проблеми комунікації.

Відомий російський соціолог Ф. І. Шарков [73] у своїй роботі «Основи теорії комунікації» зазначає, що визначень комунікацій безліч. Американські вчені Ф. Денс і К. Ларсон проаналізували 126 дефініцій визначення терміна **«комунікація»** [79]. У даний час поняття «комунікація» має три основні інтерпретації.

1. Комунікація представляється як засіб зв'язку будь-яких об'єктів матеріального і духовного світу, тобто як певна структура.
2. Це спілкування, у процесі якого люди обмінюються інформацією.
3. Комунікація розуміється як передача і масовий обмін інформацією з метою впливу на суспільство та його складові частини.

Вивчення соціальної комунікації спиралося на різні напрями, наукові школи, теорії, які умовно об'єднаємо у три групи – комунікації, що сформовані на соціальній, мовній та власне комунікативній основі. Соціальна комунікація вбирає в себе всі три тлумачення поняття **«комунікація»**. *Перший підхід орієнтований на вивчення комунікативних засобів з метою їх застосування для реалізації соціальних функцій комунікації. Друге тлумачення стосовно соціальної комунікації пов'язане з проблемами міжособистісної комунікації, а третє – з проблемами впливу масової комунікації на розвиток суспільних відносин* [72].

У тлумачному словнику первинне значення **комунікації** – це шлях сполучення лінії зв'язку, а друге значення – повідомлення, спілкування [59]. У перекладі з латинської комунікація (communico) – робити загальним, зв'язувати, спілкуватися – акт чи процес передачі інформації

іншим людям або живим істотам, зв'язок між двома або більше індивідами, заснований на взаєморозумінні, повідомлення інформації однією особою іншій або ряду осіб. За визначенням Л. А. Венгера та В. С. Мухіної, **комунікація** (від англійського communicate – повідомляти, передавати) – один з боків людського спілкування – інформаційний, що передбачає обмін між людьми уявленнями, ідеями, ціннісними орієнтаціями, емоціями, почуттями, настроями тощо. Комунікація здійснюється при взаємодії людей. Навіть коли людина виконує яку-небудь діяльність індивідуально: по-перше, з якоюсь однією людиною або людьми, які повинні оцінити результати діяльності – вона думає про людей та їхні судження, по-друге, з самою собою – вона повідомляє собі уявлення, ідеї, ціннісні орієнтації, емоції, почуття, настрої тощо та сама оцінює ці повідомлення [10, с. 103]. Відомо, що при обміні думками, знаннями, почуттями, емоціями, схемами поведінки, коли кожен зі співрозмовників не втрачає свої слова, а навпаки, взаємозбагачується ідеями іншого. Але не завжди вдало відбувається цей процес взаємодії, головна причина цього полягає у невмінні людей спілкуватися один з одним. Це невміння, у свою чергу, обумовлене недостатньою **комунікативною компетентністю** людей, яка природним шляхом поліпшується повільно і в звичайних умовах життя у більшості людей не досягає досить високого рівня розвитку.

Комунікація існує для зв'язку із зовнішнім світом. Для цього використовується код. Якщо коди людей не мають нічого спільного, то люди не розуміють один одного. Тому при передачі інформації, яка має дві точки зору, треба мати спільний код та ще такі ж елементи знання.

Французький учений А. N. Perret-Clermont характеризує **комунікацію** як загальне розуміння зв'язків індивідуальних дій щодо колективного продукту і подальшої реалізації цих зв'язків у структурі нової сумісної дії, що забезпечує опосередкування суб'єкт-об'єктних відносин при виникненні суб'єкт-суб'єктних відносин. Це включає в себе наступні етапи:

- планування;
- встановлення контакту;
- обмін інформацією;
- рефлексія [1].

Основна проблема визначення комунікації трактується не більш ніж, як обмін інформацією. Тільки обмін інформацією є необхідною, але не достатньою умовою для розуміння складного процесу комунікації. Прості перспективи, які дозволяють визначити комунікацію як звичайний обмін інформацією, не відповідають дійсності, бо це об-

ласть зв'язку, весь фокус якого у тому, як люди використовують повідомлення, щоб генерувати значення всередині і за межами інформації: різні контексти, культури, канали та ЗМІ.

Люди спілкуються (усно, з допомогою сигналів, письмового тексту або поведінки), передають інформацію (думки та емоції) так, щоб вона була отриманою і успішно зрозумілою. Люди не обмінюються даними, бо розуміють інформацію. Комунікація дослідження відноситься до процесу як до «обміну сенсу» та вважається визначенням зв'язку, як управління повідомленнями з метою створення сенсу. Іншими словами, загальна мета сенсу і комунікації є основною функцією комуникативних досліджень для отримання нових знань про те, як краще максимально досягти мети.

Мета комунікації пов'язана з думками і почуттями іншої людини. Тому виділено як мінімум три загальних види цілей:

- Уміння подати інформацію (хто ми такі й як ми хочемо бути сприйнятими).
- Реляційна інформація (як розробляли, підтримували і припиняли стосунки).
- Інструментальна інформація (як маніпулювати іншими, домогтися виконання, управління міжособистісними конфліктами, визначати та використовувати вплив стратегій на міжособистісні зв'язки (сталість і контрастність ефектів, взаємність, прихильність, смак, соціальний доказ, авторитет і дефіцит) тощо) [82].

Комунікація буває **вербальна** (письмова і усна); **невербальна**, побудована на образах, знаках (жести, міміка, мова тіла). З розвитком інформаційних технологій комунікація будується за допомогою візуальних образів: графіків, фотографій, картинок тощо. Також передача інформації буває аудіальна (слухове сприйняття текстів чи прослуховування музики) і тактильна (кінестетична) [60]. Це й накладає певний відбиток на спосіб і манеру спілкування, яка активно формується і розвивається у підлітковому віці, а її результати починають проявлятися достатньо глибоко та виразно в юнацькому віці. Особливо нестандартно відбувається спілкування (комунікація) у обдарованих дітей та молоді, а це спонукало нас до розгляду поняття «обдарованість», «комуникативна компетентність» та підготовка педагогічних працівників [34].

У науці поняття «**компетентність у спілкуванні**» і «**комуникативна компетентність**» розглядаються як синоніми. Ю. М. Жуков, Л. А. Петровська, П. В. Растьянников порівнюють ці поняття та розглядають їх як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми [21].

Компетентність у спілкуванні О. І. Холостової, означає володіння комплексом особистісних можливостей, одним із показників психологічної зрілості та компетентності. Основою комунікативної компетентності є соціальний інтелект [66]. Одним із показників комунікативної компетентності є вміння слухати.

За словами Ю. М. Ємельянова, **комунікативна компетентність** – це здатність людини брати на себе та виконувати різні соціальні ролі; вміння людини адаптуватися у різних ситуаціях, вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування. Базовою основою формування комунікативної компетентності він вважає також соціальний інтелект, здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їхні взаємовідносини та прогнозувати міжособові події. Вважає, що комунікативна компетентність завжди набувається **у соціальному контексті**. Основними факторами, що детермінують її розвиток, є життєвий досвід людини, її загальна ерудиція, мистецтво, спеціальні наукові методи [17; 18]. Ю. М. Ємельянов наголошує, що «акціональний рівень спілкування являє собою комунікативне інобуття дій, заданих колективною цілеспрямованою діяльністю» [17, с. 13]. Усе це, на його думку, вимагає від особистості усвідомлення:

- власних потреб і ціннісних орієнтацій, техніки своєї роботи;
- власних перцептивних умінь, тобто здатності сприймати навколишнє без суб'єктивних спотворень і «систематизованих білих плям» (стійких упереджень щодо тих чи інших проблем);
- готовності сприймати нове у зовнішньому середовищі;
- своїх можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп і культур (реальний інтернаціоналізм);
- своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з дією факторів зовнішнього середовища (екологічна психокультура);
- способів персоналізації оточуючого середовища (матеріальне втілення «почуття господаря»);
- рівня своєї економічної культури (ставлення до середовища проживання – житла, землі як джерела продуктів харчування, рідного краю, архітектури тощо) [17, с. 13].

Дослідники О. В. Сидоренко, Є. В. Мельник, З. М. Кажанова зазначають, що **комунікативна компетентність – це:**

- сукупність навичок та умінь, необхідних для ефективного спілкування; ситуативна адаптивність і вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки [50–53];

- вміння людини організувати «міжособистісний простір» у процесі спілкування з людьми [37, с. 37];

- комплекс мовних засобів, необхідних для усного та письмового спілкування та здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми [24, с.17–18].

Особливу роль **комуникативної компетентності** підкреслюють деякі дослідники (С. Н. Татарничева, О. М. Соловйова), оскільки саме вміння спілкуватися значною мірою обумовлює формування інших видів компетентності, таких як інформаційна, соціокультурна, білінгвільна (двомовність), комуникативна (знання іноземних мов) тощо [65, с. 39].

Науковці В. П. Захаров та Н. Ю. Хрящова наповнюють зміст **компетентності у спілкуванні** такими складовими:

- знання в галузі психології особистості, групи, спілкування;
- уміння та навички спілкування людей;
- здатність адекватно і повно сприймати та оцінювати себе, інших людей;

- взаємини, що виникають між людьми;

- корекція та розвиток системи ставлень особистості [22].

Структура **компетентності у спілкуванні** аналізується у роботах С. В. Петрушіна [54; 55]. На його думку, до складу компетентності слід віднести компоненти:

- когнітивні (орієнтованість, психологічні знання і перцептивні здібності),

- виконавські (уміння і навички);

- емоційні (соціальні установки, досвід, система ставлень особистості) [54, с. 20].

Розвиток пізнавального (когнітивного) компоненту, зокрема, включає поглиблення самопізнання та пізнання партнерів по спілкуванню, а також необхідні знання у сфері спілкування в усій різноманітності його форм і ситуацій.

Ю. М. Жуков розглядає пізнавальний компонент як орієнтувальну частину **компетентності у спілкуванні** і розрізняє у ньому інтерпретацію комуникативної ситуації та перцептивну складову [21].

Таким чином, **комуникативна компетентність** особистості виступає як певна ідейно-моральна категорія, що регулює всю систему ставлень людини до природного і соціального світу, до самої себе, як синтезу цих двох світів, а також є сукупністю знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного спілкування.

1.3. Визначення комунікативної компетентності в роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників

Аналіз проблеми співвідношення комунікативної компетентності і комунікативних здібностей, здійснено у ряді досліджень, де **компетентність** трактується як деяка характеристика поведінки, домінуюча форма активності особистості, сформованість відповідних навичок та вмінь, ступінь освоєння певної діяльності [23]. **Здібності** ж характеризуються як потенційні можливості та задатки, від яких залежить швидкість, якість і рівень сформованості відповідної компетентності.

Таким чином, поняття компетентності розкривається у зв'язку із здатністю суб'єкта до навчання та розуміється як результат навчання, а здібності – як передумова, здатність до успішного навчання. (Б. Г. Ананьєв, Н. І. Менчинська, З. І. Калмикова, С. Ф. Жуйков, Г. Г. Сабурова та інші).

Відповідно **комунікативна компетентність** інтерпретується як *здатність людини встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми*. До її складу входить певна сукупність знань та умінь, що забезпечують ефективний перебіг комунікативного процесу. **Комунікативна компетентність** розглядається як *ступінь задовільного оволодіння певними нормами спілкування, поведінки, як результат навчання, засвоєння соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння «технікою» спілкування*.

Провідними психологічними факторами **комунікативних здібностей** виступають чутливість, чуйність, уміння оцінити емоційні стани іншої людини, комунікабельність, та фізіологічні фактори – реактивність у вигляді поєднання слабкості і лабільності нервової системи та домінування правопівкульних функцій першої сигнальної системи.

У дослідженні Т. І. Федотюк є спроба інтегрувати комунікативні здібності з індивідуальними особистісними властивостями у поняття **«комунікативна здатність»**. Комунікативна здатність майбутнього психолога інтерпретується як інтегративна властивість особистості, яка складається з:

- когнітивного (професійна компетентність, рефлексивність, децентрованість мислення),
- емоційного (висока чуйність і тактовність, позитивне емоційне ставлення до почуттів іншого, максимальна щирість і відвертість у проявах власних почуттів),

- поведінкового (здатність до саморегулювання, коригування власних дій, впевненість, відповідальність) компонентів.

При цьому емпатія виноситься за рамки емоційного компоненту, розцінюючись як стрижневий елемент, який пронизує всі названі компоненти [70].

Поведінковий компонент, як вважає С. В. Петрушін, полягає в умінні ефективно використовувати різноманітні засоби спілкування. При цьому він посилається на трактування цього компоненту у концепції Ю. М. Смельянова, який включає до його змісту вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки [17; 18; 66].

До найбільш важливих складових емоційного компоненту С. В. Петрушін відносить, досвід різноманітного спілкування, позитивне ставлення та налаштованість на партнера по спілкуванню [54; 55]. На думку Б. Ф. Ломова, саме емоційний компонент є найбільш важливою та складною складовою комунікативної компетентності [56].

У дослідженнях Л. А. Петровської показано, що *компетентність у спілкуванні* за суб'єкт-об'єктною схемою, полягає у вирішенні передусім репродуктивних задач, компетентність, яка охоплює лише зовнішній поведінковий рівень спілкування, знаходить своє вираження у орієнтації особистості на використання монологічних стратегій взаємодії з людьми, а в орієнтації особистості на застосування діалогічних стратегій взаємодії з партнерами проявляється ще й її компетентність у спілкуванні за суб'єкт-суб'єктною схемою, у вирішенні продуктивних задач, компетентність, яка охоплює також і глибинний, особистісний рівень [51].

Таким чином, проведений теоретичний аналіз дає змогу інтерпретувати *комунікативну компетентність людини як здатність, засновану на знаннях та чуттєвому досвіді, орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації, як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, рівень освоєння технології та психотехніки спілкування.*

Ця компетентність має охоплювати такі сфери:

- компетентність у здійсненні перцептивної, комунікативної та інтерактивної функцій спілкування;

- компетентність у реалізації, насамперед, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з партнерами по спілкуванню (зрозуміло, що спілкування за типом розпоряджень, наказів, інструкцій, вимог тощо (суб'єкт-об'єктна модель взаємодії) також освоєне випускником, однак його використання носить ситуативний характер);

- компетентність у розв'язанні як продуктивних, так і репродуктивних задач;

- компетентність у реалізації як поведінкового, операційно-інструментального, так і особистісного, глибинного рівня спілкування.

Визначальну сторону комунікативної компетентності особистості утворює компетентність саме у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, саме у вирішенні продуктивних задач та в оволодінні глибинним, особистісним рівнем спілкування з іншими людьми.

У *структурі комунікативної компетентності* підготовки педагогічного працівника (учителя, викладача, практичного психолога тощо) виділимо:

- гностичний компонент (система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі спілкування, зокрема, про особливості власного комунікативного стилю; фонове знання, тобто загальнокультурна компетентність, яка, не маючи безпосереднього відношення до професійного спілкування, дає змогу вловити, зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо, тобто зробити розуміння глибшим, більш емоційним, глибоким, особистісним; творче мислення, внаслідок якого спілкування виступає як різновид соціальної творчості);

- конативний компонент (загальні та специфічні комунікативні уміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт із співрозмовником, адекватно пізнавати його внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з ним, застосовувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; культура мовлення; експресивні уміння, які забезпечують адекватний висловлюванням міміко-пантомімічний супровід; перцептивно-рефлексивні уміння, які забезпечують можливість проникнення у внутрішній світ партнера по спілкуванню та розуміння самого себе; домінуюче застосування організуючих впливів у взаємодії з людьми (порівняно з оцінюючими і, особливо, дисциплінуючими).

- емоційний компонент (гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в особистісні, діалогічні взаємини, інтерес до власного внутрішнього світу; розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція; адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани) [66].

Німецькі дослідники Н. Hausendorf та U. Quasthoff вважають, що навчання мові в дитячому садку починає формувати комунікативну

компетентність дитини. Тому дають таке визначення *комуникативній компетентності – здібності дітей до складних словесних дій, коли організовується взаємодія, суб'єктивно встановлена допустимими шаблонами, що здійснюють цілеспрямовану корекцію комунікативних планів дитини* [80].

При взаємодії з дитиною дорослі повинні проводити розмову, виконуючи три основні функції: питання, відповідь, оцінка. Успіх комунікативного процесу є передумовою для подальшого розвитку малюка. Діти у цьому віці активно прагнуть до діалогу з дорослими. Спілкування з дітьми і дорослими на практиці – це послідовність та інтерналізація (процес освоєння зовнішніх структур, у результаті якого вони стають внутрішніми регуляторами) комунікаційної функції. Дорослі сприяють набуттю комунікативної компетенції дітьми [80].

На думку L. Köchel і J. Berberich, *компетенція* виражає здатність людини з обмеженою інвентаризацією знаків та нескінченним рядом нових пропозицій форми самоорганізації при потенційному формуванні правил [85]. Поєднання компетенції (інтуїтивне розуміння правил) та продуктивності (використання цих знань) позначає комунікацію, що складається з поєднання умінь розуміння та говоріння.

Існують різні підходи до визначення поняття «компетенція» та «компетентність».

Тлумачний словник подає дуже схожі трактування цих понять:

- *компетенція* – добра обізнаність у чомусь; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанняю;
- *компетентний* – який має достатні знання в певній галузі, добре обізнаний, тямущий; ґрунтується на знанні, кваліфікований; має певні повноваження, повнопровний, повновладний;
- *компетентність* – здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання;
- *бути компетентним* – вміти мобілізувати в даній ситуації здобуті знання і досвід [7];
- *ключові компетентності* – це ті головні особистісні якості, які потрібні людині, щоб упоратись із сучасними й майбутніми вимогами в її повсякденному приватному та професійному житті [28]. Зазначені слова походять від лат. *competentia* – узгодженість, відповідність; а *comperio* – відповідати, бути відповідним, здатним [30].

Перше визначення говорить, що компетентність включає в себе суму *знань про вчинок* та полягає у здатності людей активного і неактивного

застосовування знань (видимі і приховані, ті, що записані і недоступні для запису, свідомі та несвідомі компоненти (Bernien, 1997) [85].

За другим визначенням компетенцію визначають як **систему внутрішніх психічних умов**, що виступає в якості видимої дії, як особа відповідно регулює. «Компетентність» відноситься до процесуальної якості внутрішньої розумової діяльності і є **істотною рисою особистості**. Системне і процедурне поєднання цінностей та відносин з цільовою структурою визначає людину, включаючи форми і зміни досвіду, стабілізацію та розвиток навичок, навички та знання цієї людини (Baitsch, 1996).

Третє визначення: компетентність – це **опис того, що людина дійсно може знати, всі її здібності, бази знань та розуміння інтелектуальних методів**, які людина набуває у своєму житті. Термін також передбачає індивідуальність, продуктивність, здібності та потенціал (Weinberg, 1996).

Четверте визначення розглядає навички компетентності, такі як **навички та знання перспективи суб'єкта**, тобто, вони представляють здатність людей діяти у процесі навчання, наприклад, маючи на увазі конкретного учня та його здатність діяти у професійній та особистій ситуації (Dehnbostel, 2002).

Визначення п'яте: компетентність, може бути в наявності у особи або можна навчитися пізнавальним здібностям чи навичкам для вирішення деяких проблем, тобто **пов'язана з мотиваційною, волевою готовністю і соціальними навичками**. Що пов'язано з ефективним і відповідальним рішенням проблем у мінливій ситуації при застосовуванні (Gonon, 2005).

Шосте визначення описує, як **самоорганізуються психологічні диспозиції та фізична активність**. Під час певної дії розвиваються внутрішні вимоги до регулювання діяльності. Тому вимоги до регулювання діяльності повинні бути зрозумілими, чіткими, а дії – зосереджені в основному на самоорганізації, де дія пов'язана з ситуаціями (Eggenbeck, 2003) [85].

Навчання комунікативній компетенції є основною метою шкільної освіти у Німеччині. Розвиток комунікативних навичок є обов'язковим елементом у культурі школи, що повинен розвиватися разом зі студентами. Розширення своїх можливостей студенти набувають через навички спілкування. Це має безліч переваг. Студенти отримують впевненість і незалежність, мають більше успіху в процесі навчання та міжособистісному спілкуванні, у навчальному закладі та за його меж-

ами. Вважається, що комунікативні навички мають важливе значення, якщо люди хочуть сформулювати свої потреби та означити інтереси, скоординувати свої дії з іншими людьми, вони повинні бути в змозі ефективно спілкуватися один з одним.

Які ж навички необхідні?

Комунікативна компетентність включає такі особливо важливі форми спілкування:

- природно виразити себе (усно і письмово),
- слухати один одного,
- реагувати при розмові один на одного,
- висловлювати свою думку,
- поважати думки інших,
- належно подати зміст (як усно, так і в письмовій формі),
- виступити перед великою групою.

Основним засобом міжособистісного спілкування є мова. Формування та розвиток мовних навичок, у першу чергу, є завданням викладання мови, а також обов'язком усіх суб'єктів. Лінгвістична компетентність не може бути прийнята без подальших правил, вони повинні бути підготовленими і розгорнутими при різноманітні мовних подій. На додаток до вербальної комунікації, також не слід нехтувати невербальною. Ця комунікація зазвичай несвідомо супроводжує мову, але впливає на розуміння досить вагомо [85].

На думку Karl-Hubert Kiefer M. A., **компетентність** – це сукупність знань (знання про факти, цифри, контекст і його практичне застосування), здатності (вроджені та набуті психологічні умови, які необхідні для виконання необхідних певних дій) і навичок (елементи навички – навчання як частина фіксованого репертуару дій), які має людина [84].

Вводячи термін «комунікативна компетентність», автор говорить, що всі ті знання, вміння і навички, які користувач мови в певних ситуаціях (повторних або випадкових) має та свідомо використовує для взаємодії з його співрозмовником, щоб самостійно або спільно досягти цілі цієї взаємодії та виправдати власні зв'язки і очікування, щодо їх контексту [84].

Щоб продемонструвати визначення цих змінних, дослідник коротко наводить приклад про покупку хліба в пекарні. Він доповнює існуюче визначення уточненням того, що цілі цієї взаємодії реалізуються у спосіб, коли його (користувача) очікування і спілкування, які в силу свого контексту були протилежними, значною мірою відповідають

за справу, що є предметом ситуації спілкування та їх соціальною основою – це доцільно і корисно.

S. Canale, посилаючись на A. Hymes, розглядає підхід до комунікативної компетентності через визначення її для потреб спілкування осіб та як іноземної мови викладання. Авторі розуміють під терміном «комунікативна компетентність» систему знань і навичок, які навчають доступу та дають можливість отримати доступ і виділити чотири суб-компоненти комунікативної компетенції (Canale, 1983).

Грамматична компетентність – оволодіння мовою кодів, наприклад, словниковий запас, структура пропозиції, правила словотворення, вимови, правопису тощо.

Соціолінгвістична компетенція – спосіб інтерпретації висловлювання оратора, що реалізується в різних ситуаційних і культурних контекстах. Такі фактори, як соціальний статус учасників дискусії, рольові відносини між ними, мета ситуації взаємодії і доречність висловлювання в обох сенсах і формах мають центральну роль.

Дискурсна компетентність – здатність об'єднати говоріння та розуміння граматичних форм і значень спікером, щоб створити письмово й усно тексти, відтворити лінгвістично єдину та тематично послідовну, з точки зору різних типів тексту, дискусію.

Стратегічні навички – вербальні та невербальні комунікаційні стратегії, які використовуються навмисно при розмові, щоб поліпшити ефект, або якщо зв'язки між сторонами зруйнувалися розмовою, наприклад, через відсутність однієї компетентності з трьох вищезазначених.

За словами S. Canale, використання правил, що існують, без правил граматики було б марним. Як правила синтаксису можуть контролювати аспекти фонетики, так і правила семантики, можливо, контролюють аспекти синтаксису, тому введено правила мовних актів для управління мовною формою в цілому.

Іншим важливим фактом є підхід до комунікативної компетенції P. Bachman (1996), який у свою модель комунікативної мовної можливості (здатності) відносить наявні знання мови, у той час як здатність до адекватного, контекстно-пов'язаного комунікативного використання мови пропонує взаємодію відносин між складовими частинами. **Комунікативна компетентність** розглядається у трьох широких областях: *організаційній, стратегічній і прагматичній компетентності*. Організаційна компетентність включає в себе граматичну і текстову компетенцію (дискурс компетенції), а прагматична компетенція розбита на функціональні та соціолінгвістичні компетенції. Див. рис. 1.2.

Комунікативна компетентність, на думку А. Hymes, є додаток до знання мови та системи подальших навичок використання мови (А. Hymes, 1979):

Граматичні знання – здатність вирішувати, якою мірою можлива структура тексту, мови;

Здійсненність у межах пам'яті або довжині запису – здатність приймати рішення;

Контекстне співвідношення – здатність вирішувати, якою мірою заяви підходять або годяться для зв'язку перебування в ситуації;

Конструкція – здатність приймати рішення, що водночас виражені або не виражені, та мають наслідки після заяви або поведінки в даній ситуації.



Рис. 1.2. Модель комунікативних здібностей мови за П. Бахманом

Враховуючи вищезазначені міркування, Kiefer M. A. Karl-Hubert наголошує, що основу *комунікативної компетентності* складають навички спілкування, відповідне застосування технічної, професійної практики і соціального знання та майстерність використання цих мовних ресурсів і навичок, в тому числі застосування правил і норм, за допомогою яких мова користувача може мати особливі вимоги, що узгоджують з ним свою позицію, своє поле, і його роботу в установах чи компаніях, у світлі його основних галузевих знань та стратегічних

цілей. Організаційні структури домінують при внутрішніх робочих процесах та інформаційних потоках, які відповідають соціально-культурним особливостям середовища, у яких вони беруть участь усередині (в контакті з іншими суб'єктами) або зовні (тих, хто бере участь у робочих та ділових відносинах) [84].

Однією з проблем, з якою сучасні люди різного віку регулярно стикаються у своєму реальному житті, полягає в їх нездатності встановлювати і підтримувати один з одним нормальні особисті та ділові взаємини.

У середніх та вищих навчальних закладах Італії досі спеціально не навчають спілкуванню, а життя показує, що самостійно набути комунікативну компетентність вдається далеко не кожній людині. Саме через її дефіцит виникають численні, важко переборні проблеми, конфлікти на міжособистісному, груповому та соціальному рівнях.

Актуальність проблеми розвитку у людей комунікативної компетентності була усвідомлена психологами в Італії ще в 60-і роки. У цей час почали з'являтися роботи, присвячені такому специфічному аспекту комунікативної компетентності, як лекторська майстерність. Однак аж до початку 80-х років ця проблема саме як проблема різнобічного розвитку комунікативної компетентності особистості не піднімалася і не вирішувалася у практичному психологічному плані. Поняття комунікативної компетентності навіть не було науково визначено, не пропонувалися методики, орієнтовані на практичне підвищення комунікативної компетентності різних людей, а не тільки лекторської майстерності.

На початку 80-х років увагу багатьох психологів привернула нова практика, пов'язана із застосуванням соціально-психологічного тренінгу (за іншою термінологією – активних соціальних методів навчання) для вдосконалення комунікативної компетентності. На початку тренінг використовувався для вирішення тих самих завдань, для яких він був створений і застосовувався за кордоном, перш за все у США (Appley D., Winder A., 1973; Blumberg A., Golembiewsky R. T., 1976; Rogers K., 1975). Це – психокорекція і психотерапія порушень емоційної та міжособистісної сфери. Однак досить скоро його стали використовувати і в Італії для підвищення комунікативної компетентності людей.

Morcellini Fatelli припустила, що можна виділити чотири рівні **комунікативної компетентності**:

- перший рівень – неусвідомлена компетентність;
- другий – репродуктивна компетентність;
- третій – продуктивна компетентність;
- четвертий – творча компетентність [88].

Кожен з виділених рівнів характеризується наступними критеріями.

Критерієм першого рівня, *неусвідомленої компетентності*, дослідниця вважає несамостійну діяльність учня, побудовану на підказках вчителя, коли педагог виконує ведучу роль у навчальній діяльності та вимагає виключно правильних відповідей від учня, не визнаючи його права на помилку і діалог. Така ситуація має місце в тому випадку, коли не пощастило з педагогом або коли учень відчуває великі труднощі у формуванні загальних навчальних понять і способів навчальної діяльності.

Критерієм другого, *репродуктивного рівня* є наявність лінгвістичних знань в учня при недостатньому вмінні їх застосовувати, репродуктивна діяльність виконується по пам'яті або за заданим алгоритмом, вчитель чекає від учня успішного виконання завдань, що вимагають простих розумових операцій з даними, а також організовує обмін незалежними висловлюваннями між учнями.

Критерієм третього, *продуктивного рівня* виступає достатнє володіння учнями лінгвістичними вміннями: методами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, при цьому синтез лінгвістичних знань і умінь використовується як інструмент пізнання. Для учнів цього рівня характерна вже самостійна продуктивна діяльність, що виконується за самостійно створеним алгоритмом або прийнятим типовим алгоритмом, перетвореним у ході самої дії. Розумова діяльність опосередкована словесно-логічною формою. Учитель організовує саморозкриття, взаєморозуміння і прагнення до взаєморозкриття учнів, досягаючи високого рівня соціальної реалізації старшокласників як у діяльності спілкування й навчання, так і у створенні індивідуального культурного продукту навчальної діяльності (письмового тексту).

Критерієм четвертого, *творчого рівня* є самореалізація компетентної особистості, здатної до самостійно-творчої навчальної діяльності на базі набутих знань, умінь, цінностей і смислів. Учень ставить та вирішує завдання, що потребують узагальнення даних і творчого мислення, прагне до розуміння іншого з метою пошуку нової істини, вступає в «партнерство», транслюючи соціальну відповідальність – вищий рівень соціалізації.

Серед виділених Morcellini Fatelli чотирьох рівнів сформованості *комунікативної компетентності* мовної особистості найвищим є четвертий рівень – творча компетентність. Учні, які вийшли на четвертий, творчий рівень комунікативної компетентності, не тільки

успішні в навчанні та соціальній реалізації, але і орієнтовані на взаємодопомогу іншим учням, на партнерство [88].

Прискорення темпів розвитку італійського суспільства висуває нові вимоги до системи загальної освіти, припускаючи розвиток в учнів таких якостей, як самостійність, самокритичність, готовність до взаємодії, міжособистісного і міжколективного спілкування.

Старша школа покликана підготувати випускника до вирішення життєво значущих проблем, сформувавши необхідний набір ключових компетентностей, що включають у себе не тільки когнітивну і операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. Особливе місце у вирішенні завдання забезпечення соціальної успішності майбутніх випускників відводиться комунікативній компетентності.

Комунікативну компетентність у науці розглядають як *здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, як «розвиток і значною мірою усвідомлюваний досвід спілкування між людьми», як систему внутрішніх засобів регулювання комунікативних дій* [88].

Питання *формування комунікативної компетентності* старшокласників вимагає уточнення його компонентного змісту, пошуку способів перекладу зовнішнього щодо навчання змісту комунікативної діяльності у внутрішнє надбання особистості. Вирішення цієї проблеми можливе шляхом перегляду підходів до управління освітнім процесом у старшій школі, створення умов щодо інтенсифікації комунікативного середовища для розвитку особистості старшокласника, здатного до вирішення нестандартних комунікативних завдань. Ця обставина обумовлює необхідність:

- відкритості системи управління формуванням комунікативної компетентності старшокласників, взаємодії всіх рівнів внутрішньошкільного управління;
- суб'єктної позиції педагогів і учнів при управлінні процесом формування комунікативної компетентності;
- якісних змін у процесі формування комунікативної компетентності старшокласників.

Соціальна комунікація, більш відома як масова комунікація, що здійснюється при взаємодії одного або декількох людей та відкрита для багатьох людей (телебачення, преса, радіо, реклама, користувачі та одержувачі).

Міжособистісна комунікація включає в себе двох або більше людей і завжди ґрунтується на доповіді, в якій співрозмовники завжди впливають один на одного, навіть якщо вони цього не усвідомлюють.

Міжособистісну комунікацію поділяють на:

- вербальну комунікацію;
- невербальне спілкування;
- паравербальну комунікацію.

Вербальна комунікація відбувається через використання мови як письмово, так і усно, а це залежить від точності синтаксичних і граматичних правил.

Невербальне спілкування відбувається без використання слів по різних каналах: міміка, погляд, жести, постава, хода, одяг.

Паравербальна комунікація відображає в основному голос (тон, гучність, ритм), а також паузи, сміх, тишу та інші вираження звуку (відкашлювання, постукування, видавання звуків) та повторення за об'єктами.

Кожен з людей має *власний стиль спілкування*, який залежить від кількох факторів:

- накопиченого соціального досвіду;
- знань;
- цінностей і способу життя.

На думку багатьох психологів і соціологів сьогодні міжособистісні зв'язки, як правило, бідні і поверхневі, а саме:

- спілкуватися можуть не всі;
- недостатньо часу, щоб присвятити його іншим;
- спілкування стає все більш індивідуалістичним;
- виникають інші засоби зв'язку.

На формування комунікативної компетенції впливає низка факторів. Визначають **внутрішні** та **зовнішні фактори**. До *внутрішніх* відносять: мотиваційну сферу; внутрішню позицію особистості; розвиток та становлення «Я» та почуття ідентичності особистості. До *зовнішніх* факторів відносять соціальні умови: суспільство, у якому вживається конкретна мова, його соціальну структуру, різницю між носіями мови у віці, соціальному статусі, рівні культури та освіти, місці проживання, також різницю у їхній мовленнєвій поведінці залежно від ситуації спілкування.

Внутрішні та зовнішні фактори взаємопов'язані, зовнішні залежать від внутрішніх і навпаки. Постійні зміни, що відбуваються у житті людей Італії, вимагають високого рівня компетентності в усіх вищезазначених питаннях, адекватної поведінки у певній соціально-психологічній ситуації для досягнення мети бути високоосвіченою особистістю.

Формування відповідного рівня *комунікативної компетентності* відбуватиметься за наявності сприятливих дидактичних умов. Сприятливими дидактичними умовами вважаємо доцільним визначити такі: врахування вікових особливостей учнів; успішну соціалізацію та сприятливі соціальні умови; відпрацювання вчителями оптимальних механізмів мовлення; педагогічну майстерність вчителя; стимулювання учнів до вивчення мови; впровадження прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів; забезпечення учнів методичними матеріалами, що містять необхідну інформацію для комплексного формування комунікативної компетентності; розвиток пізнавальної діяльності учня; сприятливі умови та комунікативну поведінку співрозмовників; моделювання у навчальному процесі типових ситуацій спілкування.

При створенні концепції компетентності в огляді потреб у навчальній діяльності Meghnagi S. та Ajello A. M. наголошують, що компетентнісний підхід до вивчення мов є необхідним в умовах сьогодення для успішного досягнення цілей у реальних життєвих ситуаціях [76; 77; 87].

У дослідженні було визначено рівні та критерії сформованості комунікативної компетентності старшокласників (грунтуючись на Рекомендаціях Ради Європи), а саме:

1. «Introductory». Елементарний користувач цього рівня A1: може розуміти і вживати побутові вирази та дуже прості речення з метою задоволення простих і конкретних потреб.

2. «Waystage». Елементарний користувач цього рівня A2: може розуміти та продукувати ізольовані фрази та вирази, та може спілкуватися у пересічній поточній ситуації, яка містить лише простий і прямий обмін інформацією, а також на побутові теми.

3. «Threshold». Незалежний користувач цього рівня B1: може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі до його роботи, навчання, дозвілля тощо. Може спілкуватися в більшості ситуацій, що трапляються під час перебування (подорожі) у країні, мова якої вивчається. Може висловитись просто й адекватно на побутові теми та в галузях своїх інтересів.

4. «Vantage». Незалежний користувач цього рівня B2: може спілкуватися з носієм мови з таким ступенем спонтанності та невимушеності, який не завдає труднощів жодному із співрозмовників. Може висловлюватись чітко й докладно на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, виділяючи переваги та недоліки.

5. «Effective Operational Proficiency». Досвідчений користувач цього рівня C1: може ефективно й гнучко користуватися мовою у суспільному житті, професійній діяльності та навчанні. Може чітко, ясно і логічно висловлюватись на досить складні теми, описувати щось або доповідати про щось, демонструючи свідоме володіння всіма мовними засобами.

6. «Mastery». Досвідчений користувач цього рівня C2: може відтворити факти та аргументи з різних писемних або усних джерел, зв'язно резюмувати їх. Може спонтанно висловлюватись, дуже швидко і диференційовано, і може чітко розрізнити тонкі смислові відтінки складних тем.

Організація процесу *формування комунікативної компетентності* старшокласників у процесі вивчення іноземної мови за розробленою моделлю відбувалася наступним чином:

1) центральне місце у системі навчання міжкультурної комунікації повинен займати дискурс, що відображає особливості культурних та лінгвістичних реалій країни, мова якої вивчається;

2) відповідно до цілей навчання конкретних навчальних закладів, дискурси мають відповідати сферам та ситуаціям, в рамках яких буде проходити спілкування учнів певного навчального закладу. Оскільки метою навчання іноземної мови є формування належного рівня комунікативної компетенції учнів, то увага приділяється не формуванню окремих навичок та вмінь, а комплексному формуванню складових компонентів комунікативної компетенції;

3) ознайомлення з конкретним дискурсом повинне ґрунтуватися на аудіовізуальному його пред'явленні. Це передбачає представлення записів на аудіо касетах, або ж (навіть краще), показ відео матеріалів, за допомогою яких репрезентується автентична комунікативна ситуація, учасники акту спілкування – представники іншої культури, носії мови, їх мовленнєва та не мовленнєва поведінка, культурний фон. Лексичний та граматичний матеріал подається у ситуаціях спілкування;

4) навчання сприйняття та створення дискурсу повинно включати три етапи: а) ознайомлення; б) тренування; в) практика у спілкуванні.

Етап ознайомлення включає: промову вчителя, в якій він пояснює комунікативну мету спілкування, представляє комунікантів; проводиться аудіовізуальне пред'явлення дискурсу, контроль розуміння, аналіз ситуації та особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки комунікантів. На етапі тренування відбувається: сприйняття та аналіз декількох дискурсів, виконання вправ для закріплення мовних засобів, граматичних конструкцій та форм, продукування своїх дискурсів

на основі пред'явлених. Практика у спілкуванні включає: кероване спілкування: (створення/розуміння дискурсів, відповідних комунікативної ситуації, комунікативної мети та теми); вільне спілкування: (створення/розуміння акту спілкування з використанням дискурсів на основі проблемної ситуації в іншомовному культурному оточенні, яка пропонується вчителем).

У плануванні роботи з формування комунікативної компетенції А. М. Ajello [77; 78] ставила за мету розвиток мовної, мовленнєвої, соціокультурної та соціолінгвістичної, дискурсивної та стратегічної компетенцій, керуючись вихідними положеннями, а саме:

1) розвиток п'яти вищезазначених складників комунікативної компетенції має відбуватися в сукупності;

2) у процесі навчання мають використовуватися аудіо та відео матеріали, розроблені носіями мови.

Узагальнюючи вищесказане, наводимо подане в італійському словнику таке визначення **комунікативної компетенції**, це можливість створювати клімат, який відповідно сприяє реляційному і відкритому діалогу. Можливість створення таких відносин, де ви відчуваєте себе добре разом, ви спілкуєтесь з радістю, з комфортним відчуттям, у спільному прагненні бути зрозумілим і прийнятним [81].

Помітною є думка Р. Balboni, з Університету «Ca' Foscari» у Венеції, що визначає **комунікативну компетенцію** як простір усередині піраміди з трьох сторін:

Знаємо, як твориться мова (розуміння, читання, письмо, монолог, діалог, переклад);

У змозі використовувати мову (яка включає в себе соціальні, прагматичні, культурні виміри);

Знаємо вербальне та невербальне спілкування, яке включає в себе мовні (морфологію, синтаксис, текст, фонологічні, паралінгвістичні навички) та екстралінгвістичні (об'єкти).

Зв'язок становлять події, що відбуваються в ситуаційному контексті. За Р. Balboni [78], **комунікативна ситуація** може бути визначена відповідно до змінних:

- місця, де спілкування відбувається, що може бути розділене на фізичну установку і культурне життя. «Своєрідною характеристикою міжкультурної комунікації є те, що відбувається між людьми з різних сцен, незалежно від фізичних умов, в яких вони зберегли свої культурні норми і цінності місця, звідки вони прийшли» (Balboni, 1999);

- часу, концепція якого, як відомо, змінюється від культури до культури;
- аргументу, який може здатися частиною контакту, але необхідно пам'ятати, що основоположні цінності не можуть бути однаковими (і, отже, може призвести до непорозумінь);
- ролі учасників, які привласнюються і підтримуються по-різному в різних культурах [78].

У комунікативному акті це: лінгвістичний текст; екстралінгвістичне повідомлення (міміка, тон голосу, жести тощо); заявлені цілі, а не правила, визначені в кожній культурі, зокрема, правила, що змінюються залежно від статусу, ієрархії, статі тих, хто бере участь у розмові; психологічне ставлення до культури, установи, групи чи статі, до якої належить спікер (зокрема, відносини, які виникають в екстралінгвістичних повідомленнях); контекстна граматики забезпечує, на додаток до місця, часу, теми, ролі, послідовність очікування для даної події, яке може бути більш-менш жорстким і ритуальним [86].

Комунікація є психо-соціальною поведінкою для передачі інформації за допомогою мови, жестів, поглядів, міміки. Коли людина спілкується, то помічає не тільки значні зміни, а й реагує на дрібнички. Чутливість респондента вчуває, що встановлюється зворотній зв'язок, який може бути як позитивним, так і негативним [82].

Певні характеристики комунікації при зворотному зв'язку:

1. Інформація. Це зміст повідомлення. Якщо інформації багато, то може губитися зміст. Для розуміння повідомлення необхідне повторення, що не дозволяє підтримувати постійну увагу. Якщо незрозуміле одне речення, то людина, тим не менш, розуміє інше. виправлення помилки можливе за умови попередньої надмірності інформації. Для інформації, що піддається включенню, можливий баланс між великою кількістю інформації та надмірністю.

2. Відстань і родинні зв'язки. Є можливості для спілкування на відстані і в різний час. Таким чином, люди можуть бачити актора на телебаченні, коли він уже помер. Коли відбувається особисте спілкування, то з'являється поняття території – життєвий простір, щоб отримати захист від вторгнення членів того ж виду. Реляційна відстань зменшується при контакт з емоційною або агресивною людиною.

3. Повідомлення. Воно може бути усним або письмовим, але все одно закодованим (слова мови). Повідомлення може бути невербальним (частіше пов'язане з усними посланнями). Будь-яке повідомлення завершується невербальною інформацією, що може бути закодована

чи не закодована. Невербальні знаки не є закодованим вираженням імпульсів і почуттів, без якої-небудь угоди, запитання. Це передача через вібрації голосу, кольору обличчя, рухів рук, позиціонування ... і так далі [82].

Для більшості людей спілкування – це просто «факт розмови», природна подія. Для студентів, які навчаються на першому курсі є передумовою розуміння того, що словник може швидко застарівати, тому зручно користуватися посиланнями словника, які дають можливість визначити та надати наступні документи: «Процес зв'язків з інформацією, якою обмінюються особи IS відбувається через загальну систему символів, знаків або поведінки» (Webster, 1983).

Американський антрополог Д. Нумес розглядає **комунікативну компетентність** як *соціалізацію дитини*. Дослідник, діючи на підставі поняття **комунікативна компетентність**, означає її як здатність належного використання мови в конкретних соціальних контекстах, з граматикую, на додаток до психолінгвістичних, соціально-культурних і прагматичних знань і їх стратегій реалізації на практиці одного з багатьох субкомпонентів (1972).

1.4. Модель комунікативної компетентності особистості

Особливого значення набуває проблема спілкування у підготовці фахівців професій типу «людина–людина». Освічені, підготовлені спеціалісти – це одна з проблем, з вирішенням якої теоретики і практики пов'язують у нашому суспільстві надію на успішне оволодіння навичками засвоєння сучасної технології господарювання, оволодіння цивілізованими нормами організації економіки, управління, освіти тощо. Новий ритм життя нікого не страшує від невдач, стресів, хвилювань. У зв'язку з цим гостро постає питання про самовдосконалення, переорієнтацію мислення, про уміння діяти у трансформаційний період, про формування нових компетенцій та компетентностей, поведінки, визначати перспективи зростання. Від того, що змінюється економічна і морально-психологічна ситуація в країні, професійні якості і психологічні властивості самі по собі не розвинуться і не сформуються. Як свідчить історичний досвід, ринок – це ефективний механізм економічних відносин, робота якого стимулює зростання ділової, підприємницької, організаторської активності

людей. Настає час всезагального усвідомлення того, що від рівня індивідуальної самореалізації кожної особистості залежить зростання і масштаби досягнень людства в галузі матеріальних та духовних цінностей. Все це вимагає інноваційного підходу до підготовки і розвитку кадрів освіти, управління, менеджменту та зумовлює впровадження нових освітніх, управлінських технологій, передбачає зміну нормативних вимог до керівників, до їх професійної, комунікативної компетентності, здатності орієнтуватися в соціально-економічних відносинах, вдало використовувати засоби комунікації.

Даючи характеристику управлінській діяльності, виокремлюють не тільки особистісні якості керівника, але й компоненти діяльності, які забезпечують авторитет керівника, позитивне професійне самопочуття, розвиток у системі управління. Систематизуючи найбільш значущі якості, Г. Й. Юркевич [75] розподілила їх на такі групи:

1. Якості, що характеризують ставлення менеджера до себе і свого саморозвитку: а) вольові якості – наполегливість, рішучість, впевненість у собі, зібраність, витримка, стресостійкість та ін.; б) емоційно-динамічні якості – почуття гумору, життєрадісність, оптимізм та ін.; в) інтелектуальні якості – логічність мислення, критичність, винахідливість, компетентність та ін.; г) якості, що характеризують загальний стиль поведінки та діяльності менеджера – відповідальність, самостійність, організованість, послідовність, здатність до ризику та ін.

2. Якості, що характеризують ставлення менеджера до колег, підлеглих та системного оточення – комунікабельність, візуальність, уважність, контактність, справедливість, авторитетність, вимогливість, емпатія та ін.

3. Якості, що характеризують ставлення менеджера до управлінської діяльності та вирішення управлінських задач – високий професіоналізм, творчий характер праці, відчуття нового, відчуття ситуації, масштабність мислення та ін.

Діапазон якостей менеджера, що впливають на ефективність його управлінської діяльності, достатньо широкий. У той же час практика засвідчує, що значна частина менеджерів недооцінює особистісний фактор у результативності своєї управлінської діяльності та професійного розвитку, не може використовувати при вирішенні управлінських задач такі якості особистості, як вміння розумно ризикувати, протистояти стресам, комунікабельність, ввічливість, самостійність, незалежність. Не вистачає сучасним керівникам візуальної культури спілкування, доброзичливості і поваги до партнерів по бізнесу. Конкретний аналіз

практики показує, що менеджери часто-густо порушують етичні норми ділової взаємодії. Мова йде про недотримання моральних вимог порядності, скромності, справедливості, відповідальності, чесності та ін. При цьому керівники часто не усвідомлюють, що зовнішня сторона поведінки менеджера – це прояв не тільки внутрішньої культури, але й професіоналізму. Отже, актуалізація морального фактору в управлінні – закономірність цивілізованої управлінської діяльності [75].

Специфіка педагогічного менеджменту полягає у тому, що предметом праці тут є діяльність об'єкта, яким керують, продуктом праці – інформація, знаряддям – слово, мова (В. П. Симонов).

Теоретичним конструктом, що може, на думку Г. В. Данченко, репрезентувати складну і багатозначну соціально-психологічну реальність, якою є спілкування менеджера освіти з учителями та учнями, виступає **комунікативна компетентність**, що трактується як заснована на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися у ситуаціях управлінського та педагогічного спілкування, готовність розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації, як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, рівень освоєння технології та психотехніки спілкування (Ю. М. Ємельянов, Л. А. Петровська).

У своєму аналізі структури комунікативної компетентності менеджера освіти Г. В. Данченко [16], услід за Л. А. Петровською, виходила із змісту, форм та функцій спілкування. Реальне спілкування завжди є складним і внутрішньо суперечливим переплетіння перцептивних, комунікативних, інтерактивних компонентів, суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної форм, спілкування репродуктивного і продуктивного. У ньому органічно об'єднано два взаємопов'язаних, але істотно відмінних рівні:

- зовнішній, операційний, поведінковий;
- внутрішній, глибинний, що стосується особистісно-сміслових утворень і є визначальним щодо першого.

Відповідно у комунікативній компетентності виділяють компетентність у спілкуванні як за суб'єкт-об'єктною, так і за суб'єкт-суб'єктною схемами, наголошуючи, що вона охоплює компетентність у вирішенні як продуктивних, так і репродуктивних задач, стосується як зовнішнього, поведінкового, так і глибинного, особистісного рівня спілкування. При цьому визначальну сторону комунікативної компетентності утворює компетентність у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, у вирішенні продуктивних задач, в оволодінні глибинним, особистісним рівнем спілкування з іншими людьми [15].

Рівень комунікативної компетентності є *продуктивним*, якщо проявляється він в орієнтації керівника на використання діалогічних стратегій взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу, на реалізацію суб'єкт-суб'єктної моделі спілкування з ними, у його увазі і до продуктивної сторони управлінського та педагогічного спілкування, до його внутрішнього, глибинного рівня, який стосується особистісно-смыслових утворень.

Другий рівень комунікативної компетентності характеризується автором як такий, що не відповідає вимогам (керівники зорієнтовані на використання насамперед монологічних стратегій взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу, на реалізацію суб'єкт-об'єктної моделі спілкування з ними, їхня увага зосереджена передусім на репродуктивній стороні управлінського та педагогічного спілкування, на зовнішньому, деперсоналізованому, поведінковому рівні останніх).

Психолог уточнює, що специфічною особливістю керівників з продуктивним рівнем комунікативної компетентності є те, що вони «бачать» себе «комунікативною особистістю», а взаємини з людьми (взагалі домінуюча сторона професійної самосвідомості більшості директорів шкіл) репрезентовані у їх самосвідомості через призму міжособистісної взаємодії, готовності зрозуміти іншу людину, будувати з нею партнерські взаємини тощо. Їм, як правило, притаманний високий або середній рівень емоційної стабільності, реалізм в оцінці управлінських та комунікативних ситуацій, здатність знаходити конструктивний вихід із стресових ситуацій або, як мінімум, розвинуті навички самоконтролю за своєю поведінкою у таких ситуаціях, уміння самостійно розв'язувати власні проблеми тощо. Характерними для них є виражені лідерські якості та ряд особистісних характеристик, таких як відповідальність, великодушність, підкреслене виявлення своєї доброзичливості, схильність до компромісної поведінки та співробітництва, прагнення підкреслити свою належність до соціальної спільноти. Водночас їм зовсім не притаманні недовірливість до людей, підозрливість та невдоволення ними, скептичність в оцінках їх суджень та вчинків тощо.

Визначальним компонентом комунікативної компетентності є пізнання особистості партнерів по спілкуванню [15].

Аналізуючи представлені у науковій літературі підходи до розвитку комунікативного потенціалу особистості, Г. В. Данченко сформулювала такі вихідні засади формуючого експерименту, наріжними серед яких стали:

- експериментальне навчання має не просто забезпечувати засвоєння слухачами певної системи, знань, умінь та навичок, формування у них відповідних поведінкових стратегій (функціональний розвиток), його метою є концептуальний розвиток особистості, який знаходить своє вираження в узагальненні та систематизації практичних знань, розвитку гнучкості мислення, розширенні та поглибленні уявлень про навколишню дійсність, у трансформації смислових утворень особистості в напрямку вироблення позиції, яка була б адекватна задачам управлінської діяльності на сучасному етапі;

- зміст та методика експериментального навчання мають забезпечувати комплексний розвиток усіх сторін спілкування при забезпеченні випереджувального розвитку соціально-перцептивного рівня комунікативної компетентності в органічному поєднанні з комунікативним та інтерактивним рівнями, формування не лише «суб'єкт-об'єктної», але, і передусім, «суб'єкт-суб'єктної» компоненти, пов'язаної з особистісними цінностями та смисловими установками [16].

Останнім часом як у закордонній, так і у вітчизняній літературі з педагогіки та психології, досягнення людини у сфері відносин з іншими людьми все частіше відображаються в понятті «комунікативна компетентність» або «компетентність у спілкуванні».

На підставі проведеного аналізу створено модель комунікативної компетентності особистості (див. рис. 1.3) – «Ключ комунікативної компетентності», що включає в себе чотири основних взаємопов'язаних компоненти:

- комплекс особистісних якостей;
- комплекс знань, умінь та навичок щодо комунікації;
- спілкування, що включає три взаємопов'язаних сторони: комунікативну, інтерактивну, перцептивну та має вісім функцій спілкування;
- включає аналіз, рефлексію та самомоніторинг.

Три взаємопов'язані сторони спілкування характеризуються таким чином:

- **комунікативна** або обмін інформацією між учасниками спілкування;
- **інтерактивна**, чи організація взаємодії між ними, тобто обмін не лише ідеями та знаннями, але й діями;
- **перцептивна**, по-іншому – процес сприймання учасниками спілкування один одного та встановлення на цій основі взаємопорозуміння (Г. М. Андрєєва).

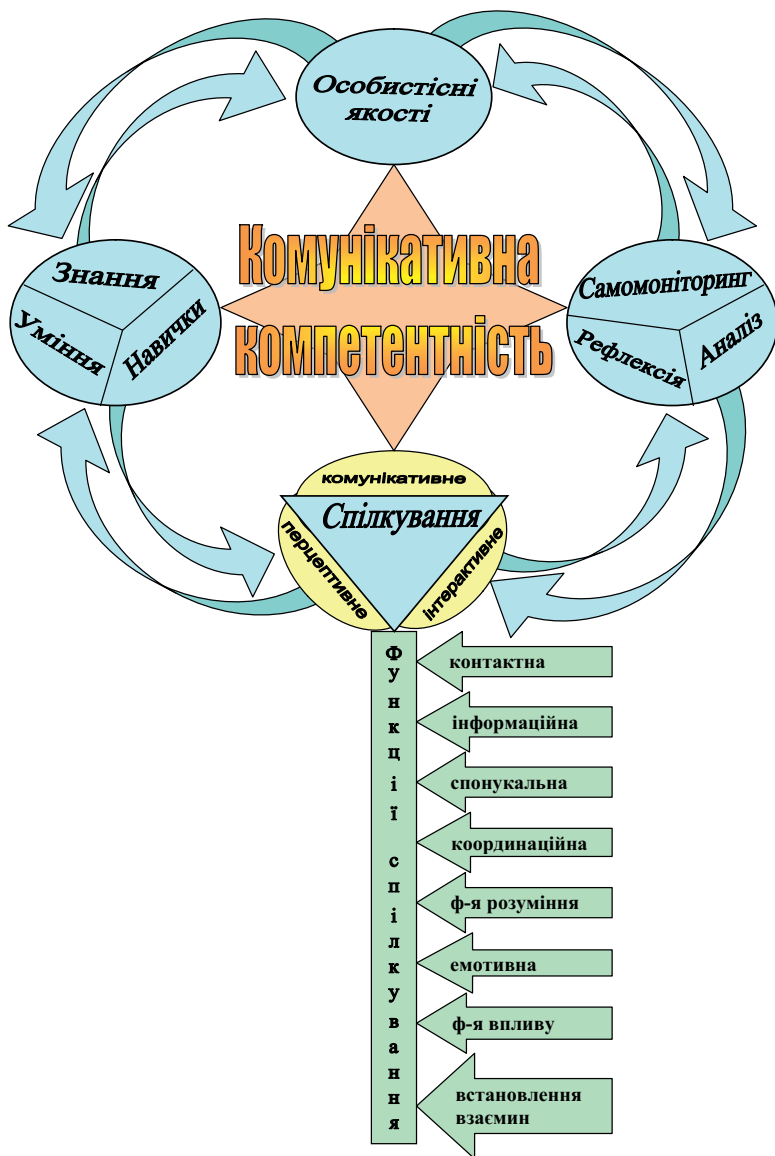


Рис 1.3. «Ключ» – модель комунікативної компетентності особистості

Кожна з запропонованих функцій спілкування має свою мету:

- **контактну**, що полягає у встановленні контакту як стану взаємної готовності до приймання та передавання повідомлень і підтримуваних взаємозв'язку у формі постійного взаємного орієнтування;
- **інформаційну**, мета якої – обмін повідомленнями;
- **спонукальну**, що полягає у стимулюванні активності партнера по спілкуванню, спрямуванні його на виконання тих чи інших дій;
- **координаційну**, метою якої є взаємне орієнтування й узгодження дій при організації спільної діяльності;
- **функцію розуміння**, що полягає у розумінні партнерами один одного, та ще в адекватному сприйманні та розумінні смислу повідомлення;
- **емотивну**, мета якої – пробудження у партнер потрібних емоційних станів, зміна за його допомогою власних станів і переживань;
- **функцію впливу**, метою якої є зміна стану, поведінки, особистісно-сміслових утворень партнера, у тому числі його намірів, установок, думок, рішень, уявлень, потреб, дій, активності тощо;
- **функцію встановлення взаємин**, мета якої – усвідомити і зафіксувати своє місце у системі рольових, статусних, ділових, міжособових та інших зв'язків спільноти, у якій індивіду доведеться діяти [46, с. 245].

Процес регулювання людиною своєї поведінки та спілкування задля того, щоб «look good» (добрий вигляд), щоб її приймали сприятливо, відбувається завдяки **самомоніторингу, рефлексії та аналізу**. *Рефлексія* (від лат. reflexio – звернення назад) – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів [46], *самомоніторинг* (від англ. self-monitoring) як здібність людини демонструвати суспільству, своєму середовищу такий образ, який буде приємним для цього оточення.

Три головні сторони спілкування: *комунікативна, інтерактивна і перцептивна*, як правило, не існують у чистому, ізольованому вигляді, реальне спілкування містить всі сторони одночасно, які переплітаються між собою. Крім цього, спілкування буває *творчим і репродуктивним, глибоким і поверховим, маніпулятивним і суб'єктивним* [51]. Як зазначає Л. А. Петровська, розвинене спілкування має тісно пов'язані грані: спілкування на суб'єкт-об'єктній основі і на суб'єкт-суб'єктній основі. Вчена виділяє *репродуктивну і продуктивну сторони* спілкування. До характеристик компетентного спілкування належить рівень зовнішній, поведінковий, операційно-технічний і рівень внутрішній, глибинний, який торкається особистісно-сміслових утворень, а також комунікативні знання, уміння і досвід [52; 53].

Вищезазначене підкреслює складність і багатогранність самого поняття та визначає до певної міри труднощі в його формуванні, враховуючи ще різний рівень сформованості особистості людини, її світоглядної зрілості, настроєності на соціально-комунікативну діяльність тощо.

Робота над формуванням комунікативної компетентності старшокласника починається з організації процесу самопізнання, само розвитку та удосконалення своїх компетентностей у вчителів. Саме інформація про себе і про оточуючих людей визначає способи спілкування і прагнення організувати змістовне спілкування. Для цього необхідно надавати людині, що одержить соціально-комунікативну професію в майбутньому, знання загальної, вікової та педагогічної психології та засвоювати інформацію: про індивідуально-психологічні особливості, що визначаються типом нервової системи і проявляються, перш за все, у властивостях темпераменту: зокрема, про темп реакції, підвищену чутливість як до природних (звук, світло, колір, запах...), так і до соціальних сигналів (слово, подія), емоційну збудливість, рівень тривожності.

Особливо яскраво у сфері спілкування проявляються такі психологічні характеристики, як екстраверсія та інтроверсія. Якщо людина не враховує цю психологічну інформацію, то, будучи представником одного з даних психологічних типів, вона може не розуміти протилежний тип людей. Наприклад, інтровертів може дратувати підвищена активність у спілкуванні екстравертів, вони можуть сприймати комунікабельність екстравертів за позування. У свою чергу екстраверти можуть вважати інтровертів індивідуалістами, егоїстами, які прагнуть до відособлення, та, на відміну від екстравертів, можуть швидко втомлюватися.

У цілому, через систему бесід, дискусій, рольових ігор, розв'язання педагогічних ситуацій, психологічних задач, обговорення психолого-педагогічних джерел, майбутні учителі не лише одержують знання про особистість та особливості людського спілкування, але й розвивають комунікативні навички і вміння, культуру спілкування за допомогою спеціальних вправ, описаних у психологічній літературі (Л. А. Петровська, Т. С. Яценко, В. М. Федорчук та ін.) [52; 53; 69].

Російський психолог Г. С. Нікіфоров [4] визначив базовий комунікативний мінімум як перелік вимог до практичних і теоретичних знань, навичок і умінь менеджера. Цей комунікативний мінімум може бути визначений як стандарт і є основою для оцінки (агестації) комунікативної компетентності менеджера [44]. На думку ученого *комунікативна компетентність* складається з теоретичних знань та практичних умінь.

1. Теоретичні знання (перевіряються на основі опитування в письмовій або усній формі):

- фізіологічні основи і етапи передачі комунікативного повідомлення;
- психофізіологічні та психологічні особливості сприйняття людьми один одного;
- особливості вербальної та невербальної поведінки людей у процесі комунікації;
- типи взаємодії людей у процесі комунікації;
- особливості впливу суб'єктивних інтересів, стану психологічних особливостей людини, її досвіду, очікувань на процес комунікації;
- роль і значення емоцій у комунікації;
- структура та функції комунікативного акту;
- структура, фази і завдання ведення діалогу;
- Структура міжособистісної комунікації в організації.

2. Теоретичні знання основних технік комунікації (перевіряються на основі опитування в письмовій або усній формі):

- активне і пасивне слухання;
- техніка синхронізації, тобто обліку стану і поведінки співрозмовника;
- різні стратегії ведення діалогу;
- техніка зняття розбіжностей між співрозмовниками: пояснити зміст, описати правила та умови застосування, дати зразок;
- техніки зняття емоційної напруги: пояснити сенс, описати правила та умови застосування, дати зразок;
- техніка твердження: пояснити зміст, описати правила та умови застосування, дати зразок;
- техніка вербалізації: пояснити сенс, описати правила та умови застосування, дати зразок;
- техніка питання: пояснити сенс, описати правила й умови застосування, дати зразок;
- техніка інтерпретації: пояснити зміст, описати правила та умови застосування, дати зразок;
- техніка паузи: пояснити зміст, описати правила та умови застосування, дати зразок;
- техніка зв'язку: пояснити зміст, описати правила та умови застосування, дати зразок;
- техніка поетапної злагоди і т. п.

3. Практичні уміння (оцінюються експертами на основі оцінки реального спілкування або на основі анкетування):

- уміння взяти на себе ініціативу початку діалогу і його ведення;
 - при встановленні контакту з людиною – уміння зрозуміти, як треба вести себе з нею, що і як говорити цій людині, вміння «розкріпачити», розговорити її, створити у неї позитивне, конструктивне налаштування на майбутню розмову;
 - при розмові з людиною – вміння, уважно слухаючи її, одночасно спостерігати і враховувати особливості її вербальної та невербальної поведінки;
 - уміння зрозуміти психологічні особливості співрозмовника, визначити конгруентність його поведінки, його бажання або небажання продовжувати розмову, його здатність (готовність) змінити свою позицію тощо;
 - у процесі розмови – вміння відібрати, виділити найбільш суттєве з усього сказаного співрозмовником; вміння зрозуміти його часом приховані наміри і цілі;
 - при спілкуванні з людиною, що знаходиться у стані емоційного збудження – вміння скорегувати цей стан до працездатного рівня, не викликаючи у співрозмовника агресії; пенская
 - при наявності або виникненні емоційної напруги, що заважає діалогу, – вміння вирівняти його без зниження темпу та ефективності ведення розмови;
 - при переконанні людини – вміння з'ясувати її позицію і ставлення до теми, мети, обставин та інших аспектів розмови; вміння знайти ті аргументи і доведення, які переконливі саме для даної конкретної людини, вміння отримати її принципову згоду; вміння переконливо відмовити;
 - уміння дати співрозмовнику зворотний зв'язок з усіх аспектів розмови; вміння скоригувати поведінку співрозмовника; вміння сказати йому комплімент;
 - уміння досягати запланованої мети діалогу таким чином, щоб у співрозмовника зберігалось бажання продовжувати співпрацю;
 - уміння виступити в ролі арбітра між конфліктуєчими сторонами; вміння зрозуміти їхні вимоги; вміння знайти конструктивну лінію взаємодії всіх сторін;
 - уміння керувати ходом діалогу і закінчити його у потрібний момент [44].
- Певні комунікативні якості висуває до лікаря М. Філоненко: особиста привабливість, ввічливість, повага до оточуючих, готовність допомогти, авторитет, тактовність, уважність, спостережливість, здатність бути хорошим співрозмовником, комунікабельність, доступність контактів, довіра до оточуючих [71].

Основними задачами персоналу санаторно-курортного закладу при спілкуванні з відпочиваючими є:

- встановлення та підтримання рапорту (від фр. rapport – повідомлення, ставлення, зв'язок – тип зв'язку і зв'язок між людьми, який характеризується наявністю взаємних позитивних емоційних відносин і, певною мірою, взаєморозуміння) з клієнтом упродовж усього перебування клієнта в установі;
- створення та підтримання атмосфери легкості, спокою, свята і т. д. (характерні особливості атмосфери визначаються направленістю, місцезнаходженням, іміджем, організаційною культурою санаторію);
- попередження та (або) врегулювання конфліктних ситуацій;
- чітка командна взаємодія персоналу для здійснення злагодженої організованої роботи у процесі виконання своїх посадових обов'язків.

Для вирішення вище перерахованих задач співробітники санаторно-курортного закладу повинні проявляти наступні риси особистості:

- товариськість;
- неконфліктність;
- гнучкість;
- відповідальність;
- чуйність;
- легке встановлення контакту.

Для прояву цих рис особистості персонал санаторію необхідно навчити наступних навичок:

- встановлення та підтримання рапорту (приєднання та ведення);
- позиційні переходи (1-а, 2-а та 3-я позиції сприйняття ситуації);
- комунікативна чутливість та гнучкість (уміння говорити, слухати, калібрувати зміни у стані партнера по комунікації);
- повага до клієнта (навіть до найбільш складного);
- створення та підтримка в собі упродовж всього робочого часу стану успіху;
- володіння лінгвістичними прийомами, які будуть сприяти неконфліктному вирішенню складних комунікативних ситуацій (рефреймінг і т. д.).

Усі вище перераховані навички формують **комунікативну компетентність** співробітників, що працюють у санаторно-курортній сфері [63].

Отже, підсумовуючи вищезазначене, вважаємо, що **функціональна структура комунікативної компетентності особистості** склада-

ється з теоретичних знань та практичних умінь і навичок, що включає пізнавальний, емоційний та поведінковий компоненти. До структури входять наступні компоненти.

Знання:

- індивідуально-психологічних особливостей особистості;
- особливостей вербальної та невербальної поведінки людей у процесі комунікації;
- типів взаємодії людей у процесі комунікації;
- особливостей впливу суб'єктивних інтересів, стану психологічних особливостей людини, її досвіду, очікувань на процес комунікації;
- ролі та значення емоцій у комунікації;
- психології особистості, групи, соціуму при спілкуванні.

Уміння та навички:

- адаптуватися у соціально-комунікативних ситуаціях;
- вільного володіння вербальними і невербальними засобами спілкування, комплексом мовних засобів, необхідних для усного та письмового спілкування;
- слухати і бачити співбесідника;
- розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрацію, як власні, так і партнерів по спілкуванню;
- брати на себе та виконувати різні соціальні ролі;
- розвинені рефлексивні властивості;
- підвищена чутливість до природних (звук, світло, колір, запах...) та соціальних (слово, подія тощо) сигналів, подразників;
- регулювання емоційної збудливості та рівня тривожності;
- формування психологічної культури.

1.5. Комунікативна компетентність як складова професійної компетентності педагогічних працівників

В умовах реформування вітчизняної освіти та приєднання до Болонської системи виникає проблема впровадження компетентнісного підходу – створення загальноприйнятої методики формування ключових компетентностей фахівця і визначення адекватних засобів її реалізації. Основні труднощі полягають у тому, що компетентність є багатофункціональним поняттям, для її формування потрібне певне навчальне середовище, яке дає змогу педагогічному

працівникові моделювати ту чи іншу реальну ситуацію, а також ефективні засоби контролю діяльності учня або студента у цьому середовищі.

Усе частіше у педагогічній літературі зустрічаються поняття «*професійна компетентність*», «*соціальна компетентність*», «*професійне спілкування*», категорії «професіоналізація» та «професіонал».

Професійна компетентність визначає ступінь знань фахівця своєї професійної діяльності, яка може бути обмежена рядом спеціальних питань, тому категорії «соціальна компетентність» та «професійна компетентність», як, до речі, і категорії «професіоналізація» та «професіонал», не синонімічні, бо особистість може бути професіоналом, але не бути компетентною в даному питанні, або навпаки, особистість не є професіоналом, але є компетентною в даному питанні або ситуації; будучи компетентним професіоналом, особистість може бути некомпетентною в певних життєвих ситуаціях тощо [17].

На думку С. С. Фіранер, поняття «соціальна компетентність» невід'ємне від поняття «професійна компетентність». Тому інші дослідники (О. Мала, Н. Гарашкіна) стверджують, що становлення соціальної компетентності особистості неможливе поза формуванням її як фахівця-професіонала, де основою розвитку соціальної компетентності є теорія і практика безперервної освіти, чим фактично ставлять формування соціальної компетентності в залежність від формування професійної компетентності і роблять соціальну компетентність складовою професійної [11].

У роботі Г. Р. Гавришак [13] подано комплекс ключових компетенцій, що представлено наступними компонентами:

- інформаційна складова компетенції (способи прийому, зберігання, оформлення та передачі інформації);
- проектувальна складова (способи визначення цілей, ресурсів їх досягнення, дій, термінів);
- оцінювальна (способи порівняння результатів із цілями, класифікація, абстрагування, прогнозування, систематизація, конкретизація);
- комунікативна складова компетенції (способи передачі інформації і залучення ресурсів інших людей для досягнення своїх цілей).

Модель професійної компетентності, на прикладі професійної діяльності викладача графічних дисциплін у ВНЗ, представлено у вигляді 3-х взаємопов'язаних компонентів (рис. 1.4):

- 1) предметна компетентність;
- 2) психологічна;
- 3) методична [13].

Професійне спілкування фахівця можна інтерпретувати як *форму та процес взаємодії з оточуючими*. Воно одночасно реалізує **компетентність у спілкуванні**, що розуміється значно ширше та трактується:

- як складне утворення, що включає знання соціально-психологічних факторів і уміння використовувати їх у конкретній діяльності, розуміння мотивів, інтенцій, стратегій поведінки, фрустрацій, як власних, так і партнерів по спілкуванню, уміння розібратися у групових соціально-психологічних проблемах, осмислення можливих перешкод на шляху до взаємного порозуміння, оволодіння технологією та психотехнікою спілкування;
- як система внутрішніх засобів регулювання комунікативних дій;
- як заснована на знаннях, чуттєвому досвіді та вільному володінні засобами спілкування здатність особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування;
- як складне утворення, що включає пізнавальний, емоційний та поведінковий компоненти;
- як певна інтегральна характеристика спілкування, у якій опосередковано виражаються морально-світоглядні установки особистості, її загальна та професійна спрямованість, рівень комунікабельності [13; 17; 68].

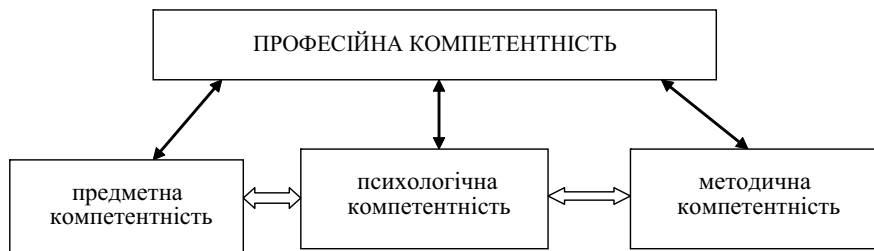


Рис. 1.4. Модель професійної компетентності

На думку Н. Ф. Федорової, сьогодні вчитель має бути професійно компетентним, а це означає, що у сучасних умовах формування знань, умінь та навичок не є головною метою освіти, для особистості важливою не є стільки енциклопедична грамотність, скільки здібність застосовувати набуті узагальнені знання та вміння для вирішення конкретних ситуацій, що виникають у реальному житті. Компетентність розглядається як інтегральна якість особистості, що проявляється в її загальних

здібностях і готовності до педагогічної діяльності. Науковець уточнює поняття *«професійна компетентність»*, погоджуючись із Л. Львовим, вважає, що це інтегрована якість особистості спеціаліста, що складається із компетенцій, які включають систему адекватних професійних задач, а також особистісні професійно важливі якості [29].

Професійну компетентність вчителя Н. Ф. Федорова [68] розглядає як інтегральну характеристику особистості, що обумовлює готовність і здатність виконувати професійні функції та продуктивно вирішувати освітні задачі, дає обґрунтовані ключові компетенції вчителя.

Управлінська. З позиції сучасного наукового бачення розглядається як філософсько-світоглядний, психолого-педагогічний і організаційно-технологічний потенціал професійних можливостей керівника освітнього закладу, який визначається спрямованістю діяльності, об'єктом керівництва, специфікою розвитку соціально-освітнього середовища.

Комунікативна. Характеризується орієнтуванням у соціальних ситуаціях, визначення особистісних особливостей та емоційного стану інших, вибір адекватних способів звернення до них і реалізації цих способів у процесі взаємодії. Вона включає поділ і концентрацію уваги, оптимальні дії у публічних ситуаціях, культури, мови, встановлення міжособистісних контактів.

Інформаційна. Відображає об'єм знання і здібності до їх набуття за певною спрямованістю: загально світоглядною, науково-методичною, особистою, суб'єктною, психологічною, педагогічною тощо.

Регулятивна. Характеризує цілепокладання, планування, мобілізацію здібностей і стійку активність у досягненні результатів, оцінку і рефлексію.

Операційна, технологічна. Визначається набором здібностей і можливостей, способів і прийомів, дій та вмінь, форм і методів, необхідних вчителю для здійснення наступних професійних функцій: планово-прогностичних, проєктивних і моделюючих, методичних і організаторських, експериментально-діагностичних та імпровізаційних.

Аналітична. Має інтегральну властивість особистості, що характеризує її прагнення і готовність реалізувати потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної соціалізації та адаптації в аналітичній сфері діяльності (суб'єктивний показник) [68].

В. Несеров та А. Белкін пропонують розглядати компетенції як «сукупність того, що людина має, а компетентність – сукупність того, чим вона володіє» [43, с. 4]. У педагогічному плані компетенція розгляда-

дається цими авторами як «сукупність професійних повноважень, функцій, що створюють необхідні умови для ефективної діяльності в освітньому процесі», а професійно-педагогічна компетентність трактується як «сукупність професійних, особистісних якостей, що забезпечують ефективну реалізацію компетенцій». Автори виділяють кілька ключових компетенцій, які є складовою професійно-педагогічної компетентності [43]:

- когнітивна;
- психологічна;
- комунікативна;
- риторична;
- професійно-технічна;
- професійно-інформаційна [43].

Компетентності залежать від контексту і пов'язані з конкретними цілями специфіки діяльності і особистим досвідом педагога, а також з профілем закладу. Але виділяють групу загальних компетентностей для усіх педагогічних працівників, так звані **ключові компетентності**, які мають наступні ознаки, що потребують значного інтелектуального розвитку:

- багатофункціональність,
- надпредметність,
- багатомірність.

Дослідження проблеми професійної компетентності турбує педагогів, психологів, науковців, тому визначають її як складне, інтегроване особистісне утворення, котре має багато складових. Зокрема **професійна компетентність** педагога складається з *досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, що забезпечує готовність викладача до ефективного виконання педагогічної діяльності*. Професійна компетентність включає в себе аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси, потребує значного інтелектуального розвитку, дозволяє ефективніше здійснювати освітню діяльність і забезпечує процес розвитку та саморозвитку особистості [8].

Ю. Ф. Єщенко трактує [20] професійну компетентність як особистісне утворення, яке забезпечує якісне виконання професійної діяльності. Тому особливості професійної компетентності фахівця визначаються особливостями його професійної діяльності. Наголошуючи, що професійна діяльність викладача належить до категорії професій «людина – людина», зазначає, що вона потребує вміння ефективно

спілкуватися з іншими людьми. Тому у викладача, крім змістовної та процесуальної складових, має бути сформована **компетентність у спілкуванні** (тобто комунікативна компетентність як складова його загальної професійної компетентності), яка передбачає наявність розвинутої адекватної орієнтації людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації та завданнях спілкування. Компетентність у спілкуванні визначається гнучкістю в адекватній зміні психологічних позицій, що є показником вмілого, зрілого спілкування [20].

У контексті компетентнісного підходу при підготовці майбутніх учителів О. І. Мешко спирається на розуміння того, що сьогодні на перший план виходить не тільки те, що знає спеціаліст, але й те, що він уміє робити чи здійснювати як професіонал [38]. Тому, цитуючи дослідників О. Є. Клименко та І. Ю. Белову, називає п'ять основних видів **психологічної компетентності фахівця**:

- соціально-перцептивна компетентність (розуміння людей, її основу складають спостережливість і принциповість);
- соціально-психологічна (знання закономірностей поведінки, діяльності і стосунків людини, включеної у професійну групу, колектив);
- аутопсихологічна (самопізнання, самооцінка, самоконтроль, уміння управляти своїм станом і працездатністю, самоефективністю);
- комунікативна (знання різних стратегій і методів ефективного спілкування);
- психолого-педагогічна (володіння методами здійснення впливу на інших).

Зрозуміло, що однією з важливих характеристик фахівця є внутрішні спонукання, що обумовлюють потреби людини в активному саморозвитку, продуктивній самореалізації творчого потенціалу у праці і просуванні до власних вершин професійного самовдосконалення, що є основою професійної компетентності.

За словами Л. М. Миронової, у системі комунікативної підготовки керівника окреслилися такі головні напрями [39]:

- актуалізація соціально-психологічного, передусім комунікативного, потенціалу учасників взаємодії;
- розуміння особистості керівника як партнера, учасника спільної діяльності й спілкування, актуалізація його соціально-психологічної компетентності;
- формування індивідуального й групового стилю взаємодії.

Комунікативна компетентність передбачає наявність знань із соціальної психології, вміння їх використовувати, враховувати в конкретній діяльності. Основними джерелами, що живлять комунікативну компетентність, є життєвий досвід, мистецтво, загальна ерудиція людини, спеціальні наукові методи. Активізація комунікативного потенціалу учасників управлінської взаємодії пов'язана з адекватним розумінням і реалізацією на практиці функцій спілкування.

У процесі об'єднання індивідуальних комунікативних дій учасників соціальної взаємодії у спільну діяльність, як правило, виникає ситуація партнерства (взаємодія на основі діалогу), ситуація кооперації (взаємодія на основі розподілу дії), традиційна ситуація інформаційного обміну (викладання, навчання тощо). У цьому процесі виокремлюють такі фази:

- визначення спільних для учасників взаємодії питань;
- впорядкування функцій спілкування між учасниками, визначення загальної стратегії групової поведінки учасників;
- синхронізація психічної активності учасників із формування спільного простору знань, умінь і навичок (обмін досвідом, взаємне управління, контроль і корекція поведінки та спілкування учасників управлінської діяльності).

Результатом такого спілкування є вироблення спільних позицій учасників або з'ясування суперечностей між ними за конкретними властивостями, показниками. Високоєфективним щодо засвоєння та розвитку комунікативних знань і навичок є групове навчання, яке розкриває широкий простір для реалізації таких групових феноменів, як згуртованість, сумісність, спрацьованість, надійність. При цьому схильність учасників взаємодії до навчання вважають інтегральним показником результату групової діяльності та взаємодії.

Формування у процесі групового навчання механізмів координації спільних дій передбачає два рівні регуляції:

- набутий досвід групової дії (вміння та навички кожного учасника);
- внутрігруповий досвід, втіленням якого є структури функціональної організації спільної діяльності та внутрігрупової комунікації.

Результативність комунікативної підготовки керівників залежить від дотримання вимог, що забезпечують ефективність формування в них умінь і навичок спілкування:

1. Висока професійна значущість навчання. Йдеться про актуалізацію психологічної готовності керівника до оволодіння практикою ділового спілкування.

2. Одночасність дій учасників комунікативного процесу під час вирішення своїх практичних проблем та опанування нових методів і засобів комунікації.

3. Етапність процесу комунікативної підготовки. Реалізується ця вимога через послідовне опанування технологіями: внутрігрупової сенситивності, комунікативної компетентності, побудови міжособистісних стосунків, групової мислетворчості, реалізації групових задумів з поєднанням теоретичних аспектів навчання та практичних елементів занять.

4. Єдність змісту занять і методики роботи із слухачами. При цьому ефективність комунікативної підготовки зростатиме, якщо скорочуватиметься розрив між понятійним апаратом слухачів і понятійним апаратом навчальних курсів.

5. Врахування на початкових етапах підготовки індивідуальних психофізіологічних, етнопсихологічних особливостей учасників навчального процесу. Йдеться, передусім, про такі особливості, як рівень екстраверсії та інтроверсії особистості, показники емоційної стабільності, тенденції реагування чи тенденції акцентуації основних характерологічних властивостей індивіда, показники мотивації спілкування та ін.

6. Актуалізація отриманих комунікативних знань. Підкреслення їхньої значущості для набуття професіоналізму особистістю та групою оптимізує пізнавальну діяльність людини, сприяє ефективності комунікативної підготовки.

7. Врахування певних змін обох суб'єктів у процесі комунікації. Зумовлені вони перерозподілом інформації та її інтерпретацією в системі взаємодії, новим розумінням інформації, трансформованими поглядами на події, факти [39].

Загалом, комунікативна підготовка педагогічних працівників сприяє налагодженню морально-психологічного клімату, ділових відносин між педагогами та учнями, інтеграції зусиль педагогічного колективу для досягнення загальної мети.

У зв'язку з тим, що шляхи підвищення професійної компетентності педагогічних працівників (викладачів, педагогів, психологів, соціальних педагогів) впливають і на формування, удосконалення комунікативної компетентності – однієї з важливих її складових, що включає опанування методів раціональної комунікації, правил спілкування, слухання, говоріння, використання вербальних та невербальних методів спілкування, умінь розв'язувати конфліктні ситуації, прийомів психологічної самопомоги тощо, набуває все більшого значення та подальшого вивчення.

Список використаних джерел

1. *Алифанова Е. М.* Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр. Дисс....канд. пед. наук. – Волгоград, 2001.
2. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1980. – 232 с.
3. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 2. – М. : Педагогика, 1980. – 288 с.
4. *Андреева Г. М.* Социальная психология. Учебник – 4-е изд. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
5. *Берека В. Є.* Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти : монографія / В. Є. Берека. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 357 с.
6. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 3-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1972. – Т. 8. – 592 с.
7. *Бондар С.* Компетентність особистості-інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9.
8. *Васильєва М. П.* Деонтологічна компетентність педагога як мета деонтологічної підготовки / М. П. Васильєва // Проблеми сучасного мистецтва і культури : зб. наук. праць. – Х. : СТИЛЬ-ИЗДАТ, 2003. – С. 22–32.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 449 с.
10. *Венгер Л. А., Мухина В. С.* Психология: учеб. пособие – М. : Просвещение, 1988. – 336 с.
11. *Виллюнас В. К.* Психологические механизмы мотивации человека. – М. : МГУ, 1990. – 288 с.
12. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 3. Проблемы развития психики. – М. : Педагогика, 1982. – 368 с.
13. *Гаврищак Г. Р.* Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ // Професійні компетенції та компетентності вчителя. (Матеріали регіонального науково-практичного семінару). – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с. – С. –40.
14. *Гаращук М. В.* Практична підготовка вчителя історії та правознавства у ВНЗ // [Електронний ресурс] – <http://psych.kiev.ua>
15. *Данченко Г. В.* Комунікативна компетентність сучасного директора школи. // Актуальні проблеми психології. Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України – Т. 1. – частина 2. – К., 2001. – С. 185–190.

16. Данченко Г. В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня // Автореферат дисертац... канд. психол. наук – Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України – К., 2002. – 43 с.
17. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л. : ЛГУ, 1985. – 276 с.
18. Емельянов Ю. Н. Обучение общению в учебно-тренировочных группах // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 2. – с. 81–87.
19. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
20. Єщенко Ю. Ф. Комунікативна компетентність як складова професійної компетентності викладача вищого навчального закладу. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2010. – № 2. – [Електронний ресурс] – http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010_2/10eufvznz.pdf
21. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растищев П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Специальный практикум по социальной психологии. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
22. Захаров В. П., Хрящева Н. Ю. Социально-психологический тренинг. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 55 с.
23. Кабардов М. К., Арцишевская О. А. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии, 1996. – № 1. – с. 7–9.
24. Кажанова З. Н. Специфика формирования профессиональных компетенций в процессе адаптации студента к учебно-технологической среде ВУЗа. – Дис...канд. пед. наук. – Тамбов, 2004. – 209 с.
25. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України // Професійні компетенції та компетентності вчителя. (Матеріали регіонального науково-практичного семінару). – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с. – С. 10–13.
26. Коломинский Н. Л. Повышение психологической компетентности педагогических кадров / Наум Львович Коломинский. – К. : Освита, 1992. – С. 62–80.
27. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112 с.
28. Корнілова А. Ключові кваліфікації компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 18–22.

29. *Кухарев Н. В.* Педагог-мастер, педагог-исследователь / Н. В. Кухарев. – Гомель, 1992.
30. *Латино-русский словарь* // И. Х. Дворецкий. – М. : Русс.язук. – С. 217.
31. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
32. *Леонтьев А. А.* Психология общения. – Тарту, 1974. – 128 с.
33. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1984. – 449 с.
34. *Лук'янчук Н. В.* Поняття комунікативно обдарованої особистості // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. Збірник наукових праць. Випуск 5 // І. С. Волощук (головний редактор) та інші. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2011. – с. 352. – С. 96–106.
35. *Ляшенко О. І.* Компетентність як професійна риса державних службовців / Олександр Іванович Ляшенко // Кадрове супроводження регіональних перетворень : Матеріали наук.-практ. конф. (18 квітня 2002 р.). – О. : ОРІ-ДУ УАДУ, 2002. – С. 266–271.
36. *Маслоу А.* Самоактуалізація // Психологія личности: Тексты. – М., 1982. – С. 108–117.
37. *Мельник Е. И.* Содержание коммуникативной компетентности педагога. // Психология и школа. – 2004. – № 4.
38. *Мешко О. І.* Психологічна підготовка майбутнього вчителя в контексті компетентнісного підходу// Професійні компетенції та компетентності вчителя. (Матеріали регіонального науково-практичного семінару). – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с. – С. 17–21.
39. *Миронова Л. М.* Комунікативна компетентність – соціально-психологічний аспект діяльності керівника освітнього закладу // Матеріали науково-практичної конференції «Формування компетентностей обдарованої особистості в системі освіти» 22–23 червня 2011 року в м. Севастополі. – К. : Інфосистем. – 2011. – 162 с. – С. 70–76.
40. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М. : Дело, 1994. – 216 с.
41. *Митник М. М.* Професійна компетентність вчителя як загальна умова педагогічної діяльності // Професійні компетенції та компетентності вчителя. (Матеріали регіонального науково-практичного семінару). – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с. – С. 37–40.
42. *Мясищев В. М.* Сознание как единство отражения действительности и отношения к ней // Проблемы сознания: (Материалы симпозиума).– М., 1966. – С. 126–133.
43. *Нестеров В. В., Белкин А. С.* Педагогическая компетентность: Учеб. пособие. – Екатеринбург, 2003.

44. *Никифоров Г. С.* Коммуникативный минимум менеджера / Герман Сергеевич Никифоров. // Copyright 2010 © Элитариум: Центр дистанционного образования 20. – Режим доступа: – www.elitarium.ru
45. Новий український тлумачний словник : близько 20000 слів і словосполучень / [укл. Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник ; за заг. ред. В. В. Дубчинського]. – Х. : Клуб сімейного дозвілля, 2008. – 608 с.
46. Общая психология. Словарь / под. ред. А. В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
47. *Овчарук О.* Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. – К.: 2003. – С. 13–41.
48. *Овчарук О.* Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 10–15.
49. *Парыгин Б. Д.* Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.
50. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
51. *Петровская Л. А.* Коммуникативность в общении. – М.: Наука, 1989. – 216 с.
52. *Петровская Л. А.* Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
53. *Петровская Л. А.* Тренинг сензитивности как школа рефлексии // Психологические условия социального взаимодействия / Под ред. Х. Миккина, Ю. Орн. – Таллин: Изд-во ТГУ, 1983. – С. 47–59.
54. *Петрушин С. В.* Игротека для взрослых (200 упражнений СПТ) : методические рекомендации. – Москва-Казань: НМЦ, 1989. – 70 с.
55. *Петрушин С. В.* Секреты открытого общения. – Казань: Татарское книжное изд-во, 1994. – 112 с.
56. *Познание и общение* / Под ред. Б. Ф. Ломова и др. – М.: Наука, 1988. – 208 с.
57. *Психологический словарь* // В. В. Давыдов, В. П. Зинченко и др. – М.: 1996. – 448 с.
58. *Психология: Словарь* / Под ред. А. Петровського, М. Ярошевського. – М., 1990. – 494 с.
59. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 416 с.
60. Режим доступа: <http://www.newcode.ru/doku.php/communication>
61. *Родигіна І.* Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів // Зміст, форми і методи навчання. – 2005. – № 1. – С. 34–36.
62. *Садівник О. Є.* Ключові компетентності в педагогічній науці і практиці. // Професійні компетенції та компетентності вчителя. (Матеріали

- регіонального науково-практичного семінару). – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с. – С. 34–37.
63. *Сіленок І. К.* Комунікативна компетентність персоналу санаторно-курортного закладу // Психотерапія. – № 4, 2011. – С. 74–75.
64. Соціолого-педагогічний словник / [ред. В. В. Радул]. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.
65. *Татарничева С. Н.* Методическая компетенция учителя и её формирование в процессе самостоятельной работы студента. – Дис....канд. пед. наук. – Тольятти, 2003. – 319 с.
66. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителів: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Забродський – К.: Главник, 2005. – 112 с. – (серія «Психол. інструментарій»).
67. *Тюмасева З. И.* Словарь-справочник современного общего образования : акмеологические, валеологические и экологические тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
68. *Федорова Н. Ф.* Професійні компетентності вчителя – основа розвитку обдарованості учнів // Матеріали науково-практичної конференції «Формування компетентностей обдарованої особистості в системі освіти» 22–23 червня 2011 року в м. Севастополі. – К. : Інфосистем. – 2011. – 162 с. – С. 23–31.
69. *Федорчук В. М.* Розвиток комунікативної компетентності викладача. Соціально-психологічний тренінг: Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2004. – 240 с.
70. *Федотюк Т. І.* Психологічні особливості становлення емпатії як елемента комунікативної здатності практичного психолога: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Київ, 1997. – 19 с.
71. *Філоненко М.* Психологія спілкування : навч. посібник. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.
72. *Шанский Н. М.* В мире слов. – М. : Просвещение, 1978. – С. 3.
73. *Шарков Ф. И.* Коммуникология. Основы теории коммуникации. – Изд-во: «Дашков и Ко». – 2009. – 592 с.
74. *Шевченко Л. І.* Новий словник іншомовних слів : близько 40000 слів і словосполучень / [Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янюк ; за ред. Л. І. Шевченко]. – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.
75. *Юркевич Г. Й.* Комунікативна підготовка менеджера як механізм ефективної регуляції управлінської діяльності // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 1998. – Вип. 2. – Ч. 1. – С. 18–24.
76. *Ajello A. M.* La competenza il Mulino, Bologna 2002, pp. 251.

77. *Ajello A. M., Cevoli M., Meghnagi S.* La competenza esperta. Sapere professionale e contesti di lavoro, Ediesse, Roma – 1992.
78. *Balboni P. E.* Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale, Venezia, Marsilio. 1999.
79. *Dance Frank, Larson C.* The Functions of Human Communication: A Theoretical Approach. N. Y. Holt, Rinehart & Winston, 1976.
80. *Hausendorf, Heiko und Quasthoff, Uta.* – M.: Sprachentwicklung und Interaktion. Opladen 1996, S. 26 f.
81. http://loriszecchinato.com/biblioteca/glossario_a_f.htm
82. *Huguet M.* Communication, Écrit, mis à jour par Mr Dominique Giffard, pour le site «Psychiatrie Infirmière», mars 1985. – Режим доступу: <http://psychiatriinfirmiere.free.fr/>
83. *Jacobson R.* Closing statement // Linguistics and Poetics in Style in Language / ed. T. Sebeok. – Cambr. – 1960.
84. *Karl-Hubert Kiefer M. A.* Kommunikative Kompetenzen im Berufsfeld der Internationalen. – Geisteswissenschaften – der Technischen Universität Berlin zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. genehmigte Dissertation Steuerberatung. – 2011. – 404 S. [Електронний ресурс] http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2011/3139/pdf/kiefer_karlhubert.pdf
85. *Leonie Köchel und Judith Berberich.* Kompetenz als Zauberformel des Lernens – [Електронний ресурс] <http://www1.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/pk/teaching/SS06/Kompetenz%20als%20Zauberformel%20des%20Lernens2.pdf>
86. *Lucia Maddii.* La diversa appartenenza culturale può influire sull'apprendimento di una seconda lingua? – IRRE Toscana <http://www.irre.toscana.it/sell/resources/competenzacomunicativa.htm>
87. *Meghnagi.* Conoscenza e competenza, Loescher, Torino. – 1992.
88. *Morcellini Fatelli.* Le scienze della comunicazione. Le scienze della comunicazione – Competenza comunicativa: la capacità di produrre e comprendere messaggi nell'interazione comunicativa. Guerini e Associati, Roma, 2002, pp. 15–22. – <http://www.inftube.com/marketing/comunicazione/Le-scienze-della-comunicazione54411.php>



Розділ 2

ОБДАРОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

2.1. Основні підходи до вивчення поняття обдарованості

Проблема вивчення, діагностування, розвитку обдарованості не втратила актуальності упродовж кількох століть, але й до сьогодні науковці, педагоги, психологи (В. Ананьєв, Л. Виготський, Н. Лейтес, В. Мясищев, Б. Теплов, Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Дж. Рензуллі, Ш. Амоношвілі, Д. Богоявленська, О. Венгер, В. Дружинін, О. Матюшкін, М. Холодна, Ю. Гільбух, В. Моляко, І. Бех, С. Максименко та інші) не можуть сформувати єдиної думки щодо визначення поняття «обдарованості». **Обдарованість** трактують:

- як сукупність здібностей, внутрішніх задатків і передумов, тобто як дар;
- як явище, що розвивається упродовж життя завдяки зовнішнім факторам – навчанню, вихованню та навколишньому середовищу.

Проаналізувавши теоретичні дослідження щодо обдарованості, ми пропонуємо розглянути різні моделі та концепції трактування обдарованості, умовно поділені на **три підходи**:

- перший – створення однофакторних моделей обдарованості, де головним або базовим фактором (чинником) вважався інтелект чи здібності – загальні, спеціальні (Ф. Гальтон, А. Біне);
- другий – створення багатофакторних моделей обдарованості, де багатофакторні концепції спиралися на поєднання зовнішніх факторів (чинників) – макро- і мікросередовище та внутрішніх, таких як інтелектуальні здібності, креативність, мотивація, «Я-концепція» (Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, К. Хеллер, А. Танненбаум, Е. Торренс);
- третій підхід визначається тим, що обдарованість розглядається не як стала, а як динамічна характеристика (Ю. Бабаєва, О. Савенков

та інші), що означилася створенням цілісних, системних концепцій (Д. Богоявленська, В. Дружинін, Г. Костюк, О. Кульчицька, В. Моляко, О. Матюшкін, В. Моргун, Н. Лейтес, В. Рибалко, Р. Семенова, Б. Теплов, М. Холодна, В. Шадріков).

Створення однофакторних моделей обдарованості почалося з роботи відомого англійського психолога й антрополога Ф. Гальтона. Він уперше спробував пояснити спадковість таланту, аналізуючи біографічні дані видатних людей, де базовим фактором він вважав інтелект [8]. Його праця про спадковість таланту стала поштовхом для багатьох подальших експериментальних досліджень та значним кроком у розвитку уявлень про обдарованість [10]. Французький психолог А. Біне став першим у світі розробником тесту для оцінки розумового розвитку людини, що дало можливість не тільки виявляти, але робити спроби з'ясувати потенціал дитячої обдарованості [10].

Однією з перших об'ємних багатофакторних моделей обдарованості стала теорія структури інтелекту. Американський дослідник Дж. Гілфорд структуру інтелекту представив у вигляді кубу з трьома способами вимірювання факторів, де розташовані:

- види операцій – оцінка, конвергентне мислення, дивергентне мислення, пам'ять, пізнання;
- результати продуктів мислення – елементи, класи, відношення, системи, перетворення, передчуття;
- види мислення за змістом – образне, символічне, семантичне, поведінкове.

Дж. Гілфорд визначив групи інтелектуальних здібностей, таких як: *пізнання* – сприйняття та розуміння матеріалу, що пред'являється; *пам'ять* – запам'ятовування та відтворення інформації; *конвергентне мислення* – логічне, послідовне мислення, спрямоване на задачі, що мають єдину правильну відповідь; *дивергентне мислення* – альтернативне, що відступає від логіки, та проявляється у задачах, що припускають існування певної кількості правильних відповідей та параметри креативності індивіда [24].

У світовій педагогіці популярною тривимірною моделлю роботи з обдарованими є концепція, що розроблена американським психологом Дж. Рензулі, згідно з якою обдарованість – це множина таких трьох характеристик:

- інтелектуальні здібності (що перевищують середній рівень);
- креативність;
- наполегливість (мотивація, орієнтована на завдання).

У своїй моделі дослідник також враховує знання на основі досвіду (ерудитії) та сприятливого навколишнього середовища. Він не зв'язує поняття «обдарованість» з вищими оцінками за кожним параметром, що стало універсальною схемою для розробки системи навчання та виховання не тільки обдарованих учнів, але й інших дітей. Тому термін «обдарованість» на думку Дж. Рензуллі, краще замінити терміном «потенціал» [24].

Багатофакторність обдарованості за Е. Торренсом полягає в тому, що творчість є головною складовою будь-якої обдарованості. Вона включає в себе творчу мотивацію, творчі здібності, творчі уміння, що пов'язані з реалізацією цих здібностей [24].

Мюнхенське лонгітюдне дослідження обдарованості під керівництвом професора К. Хеллера ґрунтується на багатофакторній моделі, у якій високі індивідуальні досягнення розглядалися як результат взаємодії когнітивної обдарованості (інтелектуальної, творчої, соціальної тощо), особистості (мотивації, інтересів, Я-концепції) та соціального середовища (клімату сім'ї і школи, умов навчання, взаємин із однолітками). Курт Хеллер вважає, що обдарованість – це індивідуальний когнітивний, мотиваційний та соціальний потенціал, що дає змогу досягати високих результатів у одній або більше областях: інтелект, творчість, соціальна компетентність, художні та психомоторні можливості. Тому високі досягнення розглядаються як продукт обдарованості, особистісних характеристик та соціального оточення [33; 35].

Відому «П'ятифакторну модель А. Танненбаума» часто називають психосоціальною, оскільки автор пропонує класифікувати обдарованих людей за критерієм попиту суспільства на них. Суспільство, що має необхідність в одних талантах, може вважати, що необхідність в інших талантах уже задоволено («за нормою»), таланти третього типу є в надлишку, а деякі – взагалі необхідно віднести до числа аномальних. Важко визначити, до якого із цих типів відноситься обдарованість конкретної людини [1]. На думку А. Танненбаума, наявність високого рівня інтелектуального розвитку та креативності можуть не гарантувати надзвичайних творчих досягнень. Для цього необхідна взаємодія п'яти факторів розвитку обдарованості:

- фактор «С» або загальні інтелектуальні здібності;
- спеціальні здібності у конкретній області;
- спеціальні характеристики неінтелектуального характеру (особистісні, вольові), які необхідні для реалізації спеціальних здібностей у певній області діяльності (до таких характеристик відносять відданість справі, емоційну стабільність, здібності до подолання перешкод тощо);

- оточення, що стимулює та сприяє розвитку цих здібностей (сім'я, школа тощо);
- випадкові фактори, щасливий збіг обставин або удача («опинитися в потрібному місці, у потрібний час») [1].

Праці відомих радянських учених В. Ананьєва, Л. Виготського, Н. Лейтеса, В. Мясищева, Б. Теплова стали основою третього підходу створення сучасних системних цілісних концепцій та досліджень обдарованості в Росії, Україні.

Видатним радянським психологом та педагогом Л. Виготським запропоновано назву теоретичної концепції «Динамічна теорія обдарованості», де вказано необхідність заміни розповсюдженого статичного підходу до вивчення обдарованості на новий динамічний підхід. На думку вченого, необхідно вивчати процес розвитку, «стихію обдарованості», а не різноманітні параметри оцінки здібностей. Тому основними базовими принципами динамічної теорії обдарованості є:

- принцип соціальної обумовленості розвитку (неприспосованість дитини до соціокультурного середовища, що її оточує, породжує різні перепони на шляху до його психічного розвитку);
- принцип перспективи майбутнього. Перешкоди, що виникають, стимулюють розвиток психологічних механізмів їх подолання (зокрема компенсаторних). Таким чином, перешкоди стають своєрідними «цільовими точками розвитку» та направляють його;
- принцип подолання перешкод та компенсації. Наявність перешкод посилює та спонукає вдосконалювати психічні функції. Це веде або до успішного подолання перешкод, компенсації дефекту (насамкінець до пристосування дитини до соціокультурного середовища) або до вибору помилкового обхідного шляху (хибна компенсація), що викличе при цьому неповноцінний, затриманий розвиток психіки дитини [1].

Отже, у межах цього підходу на перший план висувається проблема вивчення динамічних аспектів процесу розвитку обдарованості, а також виявлення конкретних психологічних механізмів цього розвитку. Важливим аспектом є положення про подвійну роль психологічної перешкоди в розвитку обдарованості. З одного боку, ці перепони виступають як обмеження, які гальмують процес психічного розвитку, з іншого, певні труднощі, що утворилися є і своєрідними стимулами для виникнення та розвитку психологічних механізмів подолання перешкод [1]. Завдяки цій теорії Ю. Бабаєва розробила та апробувала спеціальні діагностичні, психокорекційні методи і розви-

ваючі тренінги, нові навчальні курси для обдарованих учнів та лонгї-тюдне дослідження упродовж 17 років.

Відомий російський психолог В. Дружинін на підставі ідеї трьох функцій психіки Б. Ломова, диференціював *пізнавальні, регуляторні та комунікативні здібності*. Для аналізу пізнавальних здібностей він пропонує розглядати роботу психіки як функціонування єдиної системи, що переробляє інформацію. У цьому процесі виділяються основні етапи: набуття, застосування, перетворення та збереження знань. Відповідно до цієї когнітивної моделі запропоновано диференціювати **три основні загальні здібності**:

- інтелект – здібність розв’язувати задачі на підставі тих знань, що є у суб’єкта, тобто здібність до застосування знань;
- здатність до навчання (научуваність) – здібність до набуття знань;
- креативність – здібність до перетворення знань, що підтримуються роботою уяви, фантазії тощо.

В. Дружинін передбачає, що для кожної із основних здібностей є відповідні специфічні мотивація та форма зовнішньої активності. Інтелекту відповідає мотивація досягнень і адаптивна поведінка; здатності до навчання – пізнавальна мотивація; креативності – мотивація самоактуалізації та творча активність [9].

Велика група російських учених, психологів з питань обдарованості (В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаєва, Д. Б. Богоявленська, А. В. Брушлинський, В. М. Дружинін, І. І. Ільясов, І. В. Калиш, Н. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, О. О. Мелік-Пашаєв, В. І. Панов, В. Д. Ушаков, М. О. Холодна, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич) розробила «Робочу концепцію обдарованості» [2] та визначила «обдарованість як системну якість психіки, що розвивається упродовж життя, яка визначає можливість досягнення людиною більш високих (незвичайних, небаяких) результатів у діяльності в порівнянні з іншими людьми». Важливе значення для роботи з обдарованими учнями має положення про види обдарованості, що визначаються п’ятьма критеріями.

Вид діяльності: практична, пізнавальна, художньо-естетична, комунікативна; духовно-ціннісна та сфери психіки, що її забезпечують (інтелектуальна, емоційна та мотиваційно-вольова).

Широта проявів обдарованості в різних видах діяльності: загальна та спеціальна.

Особливості вікового розвитку обдарованості: рання та пізня.

Ступінь сформованості обдарованості: потенційна та актуальна обдарованість.

Форма прояву: явна та прихована обдарованість; кожна з них виділяє той чи інший вид обдарованості у відповідному ракурсі [2].

Важливим уточненням, на думку авторів, є використання замість поняття «обдарована дитина» поняття «ознаки обдарованості дитини» або «дитина з ознаками обдарованості». У концепції відмічається, що про обдарованість дітей можна говорити, якщо існує єдність категорій «можу» та «хочу». Тому ознаки обдарованості охоплюють два аспекти поведінки – інструментальний, що характеризує способи діяльності обдарованої дитини та мотиваційний, який відображає відношення дитини до однієї, чи іншої сторони дійсності, а також до самої діяльності.

Відомий український учений, дослідник, психолог В. Моляко визначив, що обдарованість виявляється через: домінування інтересів і мотивів; емоційну заглибленість у діяльність; волю до успіху; загальне й естетичне задоволення від процесу і продуктів діяльності; розуміння суті проблеми, задачі, ситуації; несвідоме, інтуїтивне розв'язання проблеми («позалогічне»); стратегіальність в інтелектуальній поведінці (особистісні можливості продукувати проекти); багатоваріантність рішень; швидкість рішень, оцінок, прогнозів; мистецтво знаходити, вибирати (винахідливість).

Усе це складає *систему творчого потенціалу особистості* [22]: задатки, схильності, що виявляються в підвищеній чутливості, вибірковості, перевагах, а також у динамічності психічних процесів; інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність їх вияву, домінування пізнавальних інтересів; допитливість, прагнення до створення нового, схильність до вирішення й пошуку проблем; швидкість у засвоєнні нової інформації, утворення асоціативних масивів; схильність до постійного порівняння, зіставлення, вироблення еталонів для наступного відбору; вияв загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок і вибору шляху вирішення, адекватність дій; емоційна забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір; наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність у роботі, сміливе прийняття рішень; творчість – уміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати; схильність до зміни варіантів, економічність у рішеннях, раціональне використання коштів, часу; інтуїтивізм – схильність до надшвидких оцінок, рішень, прогнозів; порівняно швидке оволодіння уміннями, навичками, прийомами, оволодіння технікою роботи, ремісничою майстерністю; здатність робити особистісні стратегії й так-

тики у розв'язанні загальних і спеціальних нових проблем, задач, пошук виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій [22].

В. О. Моляко вважає, що основними типами творчої діяльності є: науково-логічна; техніко-конструктивна; образно-художня; вербально-поетична; музично-рухова; практико-технологічна; ситуативна (спонтанна, розсудлива) [22].

Узагальнюючи вищесказане, можна сказати, що *обдарованість – це комплексне явище, що включає елементи спадковості, певну сукупність задатків та різних видів здібностей, властивості темпераменту, вплив зовнішніх чинників (навчання, виховання, супровід), творчий підхід до вирішення більшості завдань, особливий вид мотивації, активна життєва позиція тощо, які можуть розвиватися та проявлятися упродовж усього життя*. Можливе уточнення того, що обдарованість у класичному розумінні може проявлятися різною мірою «концентрації» здібностей, таланту та їхнього прояву. На думку психотерапевта з Ізраїлю Еріки Ландау, є чотири рівні градації обдарованості: здібна людина – та, що ідеально копіює за готовим зразком; талановита людина – має обдарованість у певній одній сфері; обдарована людина – має високий рівень загальних здібностей, багатогранність; геніальна – генерує принципово нові ідеї [15].

2.2. Обдарованість особистості за основними групами видів діяльності

Праці учених, психологів, педагогів (Д. Б. Богоявленська, О. Л. Венгер, Ю. З. Гільбух, В. М. Дружинін, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Г. С. Костюк, Н. С. Лейтес, М. О. Холодна, В. С. Юркевич, Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, Е. Торренс та ін.) присвячено питанням визначення обдарованості, діагностики, розвитку та підтримки обдарованих дітей і молоді тощо, що є актуальними.

Ученими створюються сучасні теоретичні концептуальні моделі обдарованості. У світовій педагогіці популярною моделлю є концепція, розроблена американським психологом Дж. Рензуллі, згідно з якою обдарованість – це множина трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (що перевищують середній рівень); креативність та наполегливість (мотивація орієнтована на завдання). У своїй моделі дослідник також враховує знання на основі досвіду (ерудиції) та сприятливе

оточуюче середовище. Він не пов'язує поняття «обдарованість» з найвищими оцінками по кожному параметру [24].

Російські вчені Д. Б. Богоявленська, В. Д. Шадріков розуміють обдарованість як системну якість, а не тільки як кількісний ступень вираженості здібностей. Складаючи «Робочу концепцію обдарованості», автори визначили обдарованість як системну якість психіки, що розвивається упродовж життя та визначає можливість досягнення людиною високих результатів в одному або декількох видах діяльності, порівняно з іншими людьми [3].

Узагальнюючи вищесказане, ми припустили, що *обдарованість* – це комплексна якість, що включає: *елементи спадковості; сукупність задатків; різні види здібностей; властивості темпераменту; вплив зовнішніх факторів (виховання, навчання); творчий підхід; включення замотивованості; активна життєва позиція; наполегливість* тощо.

Остаточної визначеності обдарованості не існує, тому і видів обдарованості проголошено безліч. Через те, що обдарованість виявляється в конкретних психічних процесах, розрізняють *моторну, сенсорну, перцептивну, інтелектуальну обдарованість* тощо [29]. Обдарованість може бути *загальною або спеціальною*. Спеціальна обдарованість поділяється на: соціальну; художню; академічну; спортивну; лідерську; інтелектуальну; емпатійну та інші види [29].

Зрозуміло, що обдарованість – багатогранне явище з різноманітними трактуваннями, яка на певних вікових етапах проявляється по-різному. Тому і видів обдарованості визначено багато. На наш погляд, вдалі критерії для класифікації видів обдарованості запропонувала Д. Б. Богоявленська – це форма прояву, ступінь сформованості, широта проявів, особливості вікового розвитку, вид діяльності, кожен з яких виділяє той чи інший вид обдарованості у відповідному ракурсі [3]. Всі вони тісно взаємопов'язані і переплітаються між собою. За критеріями, що запропонувала Д. Б. Богоявленська для класифікації видів обдарованості, ми склали таблицю 2.1:

Розглянемо таблицю 2.1 детальніше.

1. Обдарованість – *явна* та *прихована*. Форма прояву обдарованості виявляється як *явна*, що спостерігається в діяльності дитини яскраво й чітко та *прихована* – виявляється у прихованій, завуальованій формі.

2. Обдарованість – *потенційна* й *актуальна*. Залежно від ступеня сформованості, обдарованість може бути *потенційною*, тому що пред-

Таблиця 2.1.

Види обдарованості за певними критеріями

ОБДАРОВАНІСТЬ	
Явна	Прихована
Актуальна	Потенційна
Рання	Пізня
Загальна	Спеціальна (практична)
Спільна інтелектуальна	
Академічна: <ul style="list-style-type: none"> • математична; • лінгвістична; • природознавча • тощо. 	
Творча	
Лідерська	
Практична	
Художня: <ul style="list-style-type: none"> • образотворча; • літературна; • музична, • театральна • тощо. 	

ставляє певні можливості, потенціал для високих досягнень, але не реалізований у момент діяльності та в силу їхньої функціональної недостатності, *актуальною* – виявлена, очевидна обдарованість, тобто помічена психологами, батьками. Дітей, які демонструють цей вид обдарованості, називають талановитими.

3. Обдарованість – *рання* та *пізня*. Особливості вікового розвитку говорять про те, що обдарованість може проявлятися як у дитинстві, так і у зрілому віці, тому є *рання* і *пізня* обдарованість.

4. Обдарованість *загальна* та *спеціальна*. Критерій широти проявів у різних видах діяльності припускає поділ за індивідуально-психологічними особливостями людини, що виражають її готовність до оволодіння видами діяльності, успішного засвоєння та виконання – за *здібностями* [34]. За Д. Б. Богоявленською, здібності поділяються на загальні та спеціальні. Ми їх узагальнили у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

ЗДІБНОСТІ		
Загальні	Спеціальні	
<i>Пізнавальні</i>	<i>Практичні</i>	<i>Художні</i>
Пам'ять	Організаторські	Малювання
Мислення	Конструкторські	Акторські
Сприйняття	Технічні	Музичні
Сенсорні	Тощо	Літературні
		Тощо

Вважається, що дітям притаманні загальні здібності, які з віком набувають специфічних рис і певної предметної спрямованості.

5. Види діяльності та сфери психіки, що її забезпечують. Д. Б. Богоявленська виділяє види діяльності: спільна, інтелектуальна, академічна, лідерська, практична, художня та творча. Розглянемо окремо кожен з них.

Спільна інтелектуальна. Діти, що включені у цей вид діяльності оперують основоположними поняттями, легко запам'ятовують і зберігають інформацію. Досягати успіху в багатьох областях дозволяють високорозвинені здібності з переробки інформації.

Академічна діяльність – проявляється в успішному оволодінні окремим навчальним предметом і вважається більш індивідуально вибірковою. Її поділяють на підвиди: математичну, лінгвістичну, обдарованість у галузі фізики, хімії, біології тощо.

Лідерська – це виняткова здібність встановлювати зрілі, конструктивні взаємини з іншими людьми. Соціальна обдарованість виступає як передумова високої успішності в кількох областях. Поняття соціальної обдарованості охоплює широку область проявів, пов'язаних з легкістю встановлення та високою якістю міжособистісних відносин.

Практична – одна з ключових особливостей знання своїх сильних і слабких сторін та здатність використовувати ці знання (Р. Стенберг).

Художня діяльність частіше за все розвивається і підтримується у системі позашкільної освіти. Це високі досягнення в галузі художньої творчості, виконавської майстерності в музиці, живописі, скульптурі, в акторській діяльності. Художня підрозділяється на декілька підвидів – образотворчу, літературну, музичну, театральну тощо.

Творча діяльність. Найсуперечливіший вид діяльності – це творча або креативна [2; 3].

В. О. Моляко вважає, що основними типами творчої діяльності є: науково-логічна; техніко-конструктивна; образно-художня; вербально-поетична; музично-рухова; практико-технологічна; ситуативна (спонтанна, розсудлива) [22]. На наш погляд, ці типи можуть перетинатися із загальноприйнятими видами діяльності. Наприклад, *інтелектуальна з науково-логічною; практична і академічна з техніко-конструктивною і практико-технологічною; художня з образно-художньою, вербально-поетичною і музично-руховою; лідерська або комунікативна з ситуативною.* Цей поділ умовний, але *творчу діяльність* ми відокремлюємо, як таку, що пронизує всі інші.

Більшість учених схиляються до того, що природа творчості єдина, а тому і здатність до творчості універсальна (Д. Б. Богоявленська, В. М. Дружинін, Е. Торренс). Навчившись творити у мистецтві, сфері техніки або інших видах діяльності, дитина без зусиль зможе перенести цей досвід у будь-яку іншу сферу. Саме тому творчість (креативність) ми розглядаємо як відносно автономну, самостійну, універсальну здатність, що перетинається з іншими видами діяльності.

На думку О. М. Матюшкіна, будь-яка обдарованість – творча: немає творчості – немає обдарованості [20]. В. М. Дружинін говорить про існування творчої обдарованості як окремого, самостійного виду [9]. Творча обдарованість – це здатність продукувати, винаходити, висувати нові ідеї і гіпотези, нестандартно мислити, створювати оригінальні предмети, речі тощо.

Узагальнюючи вищезазначене, ми вважаємо, що до основних видів діяльності необхідно віднести практичну, теоретичну – пізнавальну (у системі проектування розвитку особистості, ми говоримо про дітей), художньо-естетичну, комунікативну, духовно-ціннісну та творчість.

На підставі цих міркувань ми склали таблицю 2.3, з якої виокремили види обдарованості за видами діяльності, назвали так: ***практична, пізнавальна, художньо-естетична, комунікативна обдарованості, духовно-ціннісна обдарованість та творчість (креативність).***

Завдяки самооцінці особистості, її активній життєвій позиції, іншим індивідуальним особливостям, від яких залежить реалізація здібностей, відмінності між видами обдарованості повинні розглядатися з урахуванням мотивації. Як зазначалося раніше, виділені види обдарованості не можуть сприйматися відокремлено, незалежно один

Таблиця 2.3.

Види обдарованості



від одного. Як відзначав Б. М. Теплов «... талант як такий – багатосторонній ...». Людина талановита взагалі, і обдарованість у жодній області не повинна йти за рахунок тиску на інші сфери, інші пізнавальні та психічні процеси [31].

У зв'язку зі специфікою психічних можливостей людини і особливостями їх прояву у тих або інших видах діяльності, при аналізі якісних характеристик припускаємо, що можливе виділення різних якісно своєрідних її видів. Ступінь вираженості психічних можливостей людини описує аналіз кількісних характеристик обдарованості.

Сфери психіки особистості представлені інтелектуальною, емоційною і мотиваційно-вольовою. У рамках кожної сфери може бути виділено різні рівні психічної організації. Так, у рамках інтелектуальної сфери розрізняють сенсорномоторний, просторово-візуальний, понятійно-логічний рівні; емоційної – рівні емоційного реагування і емоційного переживання; мотиваційно-вольової – виявляються рівні спонук та цілепокладання. Тому можуть бути виділені наступні види обдарованості: у практичній діяльності можна виділити обдарованість у ремеслах, спорті, організаційну обдарованість; у пізнавальній діяльності реалізується інтелектуальна обдарованість різних видів;

у художньо-естетичній діяльності виділяються хореографічна, сценічна, поетична для літератури, образотворча і музична обдарованості; у комунікативній діяльності варто виділити лідерську і виникнення привабливості однієї людини для іншої або атрактивну обдарованість. Створення нових духовних цінностей для служіння людям можна визначити як духовно-ціннісну діяльність, що можливо визначити як духовно-ціннісну обдарованість.

Кожен вид обдарованості припускає одночасне включення всіх рівнів психічної організації з переважанням того рівня, який найбільш значущий для конкретного виду діяльності. Якщо говорити про розвиток особистості у системі проектування, необхідно включати чотири сфери:

- фізичну – досвід саморозвитку, спрямований на забезпечення життєздатності організму в реальних умовах існування (Я-фізичне);
- психічну – досвід самопізнання, самооцінки, самовизначення, самореалізації (Я-психічне);
- соціальну – досвід забезпечення сприятливого саморозвитку в умовах соціуму, спілкування (Я-соціальне);
- духовну – пізнавальний інтерес до власного Я, досвід життєтворчості у просторі культури (Я-особистісне) [26].

У системі проектування розвитку особистості важливим є місце і функції життєвої активності особистості учня, що В. О. Киричук відобразив векторами у тривимірному просторі, утвореному чотирма сферами розвитку (фізичним, психічним, соціальним, духовним); дев'ятьма основними групами видів діяльності (дозвільно-ігровою, фізично-оздоровчою, художньо-образною, предметно-перетворювальною, навчально-пізнавальною, соціально-комунікативною, громадсько-корисною, національно-громадянською, духовно-катарсичною) та чотирма рівнями життєвої активності особистості (потенційним, імпульсивно-ситуаційним, довільно-вольовим, креативно-творчим) [26].

Умовно з'єднавши види діяльності учня в навчально-виховному процесі зі сферами розвитку особистості, ми отримали такі групи: духовно-катарсична, національно-громадянська діяльності учня у системі проектування розвитку сприяють духовному розвитку особистості; соціально-комунікативна, громадсько-корисна – соціальному розвитку учня; навчально-пізнавальна, предметно-перетворювальна, художньо-образна – психічному розвитку дитини; дозвільно-ігрова, фізично-оздоровча підтримують фізичний розвиток дитини. Проте не можна сказати, що, наприклад, художньо-образна діяльність не впливає

на духовний розвиток учня або соціально-комунікативна – на психічний; впливає, тому цей розподіл доволі умовний, але це дало нам змогу узагальнити міркування про види обдарованості за видами діяльності у системі проектування розвитку особистості, див. таблицю 2.4.

Таблиця 2.4.

Види обдарованості за видами діяльності у системі проектування розвитку особистості

Сфери розвитку особистості		ВИДИ ОБДАРОВАНОСТІ					Групи видів діяльності в системі проектування	
		Практична	Пізнавальна	Художньо-естетична	Комунікативна	Духовно-ціннісна		
СФЕРИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	Духовна						духовно-катарсична (ДК)	ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ПРОЄКТУВАННЯ
							національно-громадянська (НГ)	
	Соціальна						громадсько-корисна (ГК)	
							соціально-комунікативна (СК)	
	Психічна						навчально-пізнавальна (НП)	
							предметно-перетворювальна (ПП)	
							художньо-образна (ХО)	
	Фізична						фізично-оздоровча (ФО)	
							дозвільно-ігрова (ДІ)	
			Творчість (креативність)					

Кожен вид обдарованості у своїх проявах, тією чи іншою мірою, охоплює всі дев'ять груп видів діяльності та проявляється у чотирьох сферах розвитку особистості.

Таким чином, класифікація видів обдарованості за критерієм «Вид діяльності і сфери психіки, що її забезпечують», на наш погляд, є більш вдалим і важливим з точки зору розуміння природи дитячої обдарованості. Виділення видів обдарованості за критерієм видів діяльності дає змогу відійти від життєвого уявлення про обдарованість як кількісний ступінь вираженості здібностей і перейти до розуміння обдарованості як системної якості.

Нами виділено п'ять основних видів обдарованості, які наскрізь пронизані творчістю:

- практична;
- пізнавальна;
- художньо-естетична;
- комунікативна;
- духовно-ціннісна.

При цьому діяльність, її психологічна структура виступають як об'єктивна підстава інтеграції окремих здібностей, слугують матрицею, що формує склад здібностей, які необхідні для її успішної реалізації. У системі проектування розвитку обдарованості дитину включають у дев'ять основних груп різноманітних видів діяльності, що безпосередньо впливають на розвиток її фізичної, психічної, соціальної, духовної сфер. Один і той самий вид обдарованості може носити неповторний, унікальний характер, оскільки різні компоненти обдарованості у різних особистостей можуть бути виражені різною мірою. Але взаємовплив і перетин між видами обдарованості та сферами розвитку особистості потребує подальшого вивчення.

2.3. Комунікативна обдарованість як складова комунікативної компетентності

Характерною ознакою сьогоденної України є постійні соціальні, економічні, політичні та психологічні зміни, що потребують від сучасної людини швидкого та якісного пристосування до цих змін, а це означає – до навколишнього середовища. Взаємодія людини із оточуючим світом насамперед відбувається завдяки спілкуванню. Спілкування, у першу чергу, характеризується включенням у практичну взаємодію людей з приводу трудової, навчальної або ігрової діяльності [7, с. 93]. Сучасна освіта особливу увагу приділяє вмінню спілкуватися. У більшості документів (закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки, Державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю на період до 2014 року) є пункти, де наголошують, що вчити та розвивати вміння міжособового спілкування учнів, значить удосконалювати їхні комунікативні навички. Формування та розвиток у дітей і молоді цього вміння сприятиме подальшому самопізнанню та самовдосконаленню молодшої особистості.

У підлітковому віці активно формується і розвивається певний спосіб і манера спілкування, а результати починають проявлятися достатньо глибоко та виразно в юнацькому віці. Особливо нестандартно відбувається спілкування (комунікація) у обдарованих дітей та молоді. Розгляд поняття «обдарованість» та ознак комунікативно обдарованої особистості неможливе без трактування термінів «соціальний інтелект», «особистісний інтелект», «соціальні здібності», «комунікативні здібності», «соціальна обдарованість», «творче лідерство», «соціальна компетентність», «організаторські здібності» «комунікативна обдарованість», «комунікативна компетентність» тощо [2; 5; 18; 19; 28].

Кожна дитина від народження проявляє особистісні, тільки їй притаманні якості, які відрізняють одну особу від інших. З часом малюк починає пристосовуватися до навколишнього середовища й обов'язково взаємодіє з іншими людьми, для цього використовує спілкування, тобто здійснює комунікацію. Навіть люди, які мають певні мовні проблеми, теж активно взаємодіють зі світом та оточуючими їх людьми. Цим вони здійснюють комунікативну діяльність, що охоплює всіх людей. Завдяки спілкуванню дитина, зростаючи і розвиваючися, починає знайомитися зі світом, розуміти батьків, інших людей, взаємодіяти з ними. Тому, на наш погляд, питання спілкування і комунікації потребують подальшого вивчення та нового підходу до трактування поняття «комунікативна обдарованість».

Автори «Робочої концепції обдарованості» виділяють у комунікативній діяльності два види обдарованості – *лідерську та атрактивну* [2]. Більшість дослідників вважає, що комунікативної обдарованості як самостійного виду обдарованості не існує, що вона є складовою частиною лідерської обдарованості (В. Большаков, А. Митлош, Е. Яковлева). При цьому лідерську обдарованість пропонують розглядати як складовий елемент «соціальної обдарованості» (К. Абромс). Можливо тому обдарованість, пов'язану зі сферою спілкування та комунікативною діяльністю у психолого-педагогічних дослідженнях, представляють як *«соціальну обдарованість», «комунікативну обдарованість», «інтелектуальне лідерство», «творче лідерство»* [5].

За спостереженнями В. Большакова, частіше вживають терміни «лідерська обдарованість» і «комунікативна обдарованість», які, безумовно, тісно пов'язані між собою, бо обидва види обдарованості проявляються в одній і тій самій сфері – сфері взаємодії людини зі світом – у спілкуванні. Але комунікативна обдарованість, на думку автора, окремий вид обдарованості, можливо спеціальна обдарованість, тоді

як лідерська обдарованість – більш загальне, інтегративне особистісне утворення. Комунікативна обдарованість – одна з її численних, необхідних (але недостатніх) умов [5].

За традиційними висновками, особи, що проявляють лідерську або атрактивну обдарованість, стають комунікативно обдарованими, тобто мають яскраві організаторські та лідерські здібності, багатий насичений словниковий запас, чарівну посмішку, виключне вміння миттєво привертати увагу оточуючих – бути в центрі, у будь-якій ситуації знають, що і як сказати, завдяки природній спостережливості й спритності. **Комунікативні здібності** явно виражені в дитячо-юнацькому віці, є основою формування комунікативно обдарованої особистості, де важливу роль відіграє комунікативний потенціал, який включає такі характеристики, як зовнішність людини, імідж, рольовий репертуар, престиж, позицію в малій групі, вік, стан здоров'я тощо [11]. Розглядаючи комунікативну спроможність на рівні безпосереднього процесу спілкування, як унітарного показника готовності до спілкування, А. Кідрон використовує еквівалентне комунікативній здатності поняття «компетентність у спілкуванні». Тому вважається, що комунікативно обдарована особистість, яка має спільні ознаки обдарованості, характеризується ще такими специфічними ознаками, як уміння:

- чітко ставити цілі;
- позначати для себе завдання конкретного процесу взаємодії;
- грамотно формулювати, висловлювати та аргументувати думки;
- легко входити у будь-яку роль;
- гнучко реагувати на зміну ситуації;
- добре відчувати, передбачати враження, яке вона справляє на оточуючих;
- ставати ініціатором спілкування;
- миттєво привертати увагу оточуючих – бути у центрі;
- використовувати природну спостережливість і кмітливості тощо [11].

На наш погляд, у традиційному трактуванні *комунікативно обдарована особистість*, яка має вище перераховані ознаки, називається **лідером спілкування**. Це підтверджує український психолог П. Лушин, який говорить, що традиційно комунікативно обдарована людина або точніше, здібна комунікативно відрізняється особливими досягненнями у сфері спілкування, по суті, є його лідером, що проявляється в умінні встановлювати, підтримувати і припиняти спілкування у різних життєвих ситуаціях, при тому у вигідний бік, порівняно з іншими [19, с. 28].

Кожна людина унікальна і неповторна, тому її спосіб комунікації унікальний та неповторний. Але існують загальноприйняті спільні підходи та способи передачі своїх думок, ідей, стилю ведення бесіди, поведінки, що і маскує індивідуальність та незвичайність особистості при спілкуванні. На думку С. Рубінштейна, специфічний профіль обдарованості кожної людини є ні чим іншим, як вираженням індивідуального шляху її розвитку. Обдарованість однієї людини так само відрізняється від обдарованості іншої, як відрізняються і їхні життя [30]. Тому можливо ті досягнення, подолання, пристосування при комунікації (спілкуванні), яких зазнає одна людина, і є непомітними або незначними для інших людей, можна розглядати як її унікальну здібність, її особистісну комунікативну обдарованість [18].

Зрозуміло, що *особистість – це відкрита система*, що здатна розширювати свої межі за рахунок інших і разом з ними, а комунікативний або будь-який інший дефіцит на індивідуальному рівні свідомо, чи ні (через сферу значущості), включає соціальні ресурси. Тому комунікативна функція може бути розподіленою. Де, наприклад, встановлення контакту з іншими може оцінюватися як уникання спілкування, а насправді, бути закликком до нього [19].

Комунікативна діяльність притаманна всім без винятку людям. Люди спілкуються кожен годину, хвилину, а це означає, що упродовж життя кожна особа розвиває, удосконалює та збагачує комунікативні вміння та навички. З перших слів і до останнього дня людина демонструє світові свої здібності спілкування, саме так, як уміє тільки вона. Людина вчиться долати труднощі, бар'єри при спілкуванні, виробляючи свій неповторний, індивідуальний комунікативний стиль, тим самим демонструючи певну комунікативну обдарованість. При традиційному тлумаченні це не є комунікативною обдарованістю, хоча, враховуючи можливості сучасних інформаційно-комунікативних технологій, така комунікативна особистість уміло використовує ці технології або можливості групи помічників (друзів, співрозмовників), знаходить свій шлях та спосіб взаємодії зі світом для вдалої особистісної комунікації і стає комунікативним лідером у колі значущих для себе осіб. Тобто за висловлюваннями О. Бурова та В. Камишина, *обдарованість як феномен проявляється у тій чи іншій або декількох сферах діяльності у вигляді успішності діяльності, тобто досягненні певних результатів, які можуть бути виміряні в якісних (як правило) або кількісних мірах (показники безпосередньої діяльності або виконання спеціальних діагностичних тестів)* [6].

Ми погоджуємося з думкою українського психолога П. Лушина, який вважає, що комунікативно обдарована людина – це не тільки та, що самостійно може долати комунікативні бар'єри і досягати поставленої мети розвитку або виживання, а й та, яка може включати свій соціальний психоімунітет: або звертаючись по допомогу, або тікаючи від неї в оточення значущих для себе осіб. У такому випадку, якщо традиційно некомунікативний тип в оточенні можливостей референтної групи за результатом діяльності може бути віднесений до комунікативного типу особистості, то обдарованість та індивідуальність (у соціально-психологічному чи соціально-психоімунітологічному аспектах) П. В. Лушин розглядає як синонімічні, бо у кожній індивідуальності є унікальні способи самовираження і комунікації.

Комунікативна активність *лідера спілкування* залежить, на нашу думку, від типу особистості. Характеристикою індивідуально-психологічних відмінностей людини, крайні полюси якої відповідають переважній спрямованості особистості або на світ зовнішніх об'єктів, або на явища власного суб'єктивного світу є екстраверсія та інтроверсія (від лат. extra – понад, поза, intro – усередину і vertere – повертаю, звертаю). Відомо, що екстравертний тип характеризується спрямованістю особистості на навколишній світ, об'єкти притягають до себе інтереси і «життєву енергію» суб'єкта, що, певною мірою, призводить до відчуженості суб'єкта від самого себе, до приниження особистісної значимості явищ суб'єктивного світу. Екстравертам властиві імпульсивність, ініціативність, гнучкість поведінки, товариськість, соціальна адаптованість [34, с. 124].

Для інтровертів характерна фіксація інтересів особистості на явищах власного внутрішнього світу, яким надається вища цінність, а також нетовариськість, замкнутість, соціальна пасивність, схильність до самоаналізу, ускладнення соціальної адаптації [34, с. 125]. У вітчизняній психології, на думку В. Шапара, прояви екстраверсії–інтроверсії розглядаються як властивості темпераменту – як динамічні, а не змістовні характеристики психічних процесів, що служать передумовою розвитку специфічно особистісних якостей [34, с. 125]. Тому, можливо, за традиційним підходом, *лідером спілкування* частіше будуть називати людину з екстравертним типом особистості, яка передусім націлена на спілкування та взаємодію з оточуючим середовищем, легко адаптується до нової соціальної ситуації, проявляє гнучкість у поведінці, часто ініціює спілкування. Однак, виходячи з фасилітативних позицій, людина з інтровертним типом особистості також

може бути лідером спілкування, але у дуже знайомих обставинах, поруч зі значимим оточенням, без страху різкого, негативного оцінювання. На перший погляд, така особистість нічим не виділяється у соціумі, але як показує практика у соціальних мережах, блогах, інтерактивних іграх тощо, з'являються справжні комунікативні лідери, що знайшли для себе значуще оточення та проявили всі ознаки комунікативної обдарованості, тобто стали *лідерами спілкування* у своєму оточенні, у своєму середовищі.

Можемо підсумувати, що однією із найбільш характерних ознак комунікативно обдарованого старшокласника є його непереборне, природне бажання спілкуватися, спілкуватися із задоволенням і радістю, постійно та з усіма. Спілкування для нього – це не робота, не діяльність, це внутрішня потреба, негасаючий інтерес до людей, бажання відчути емоційне тепло, визнання власної значущості, вироблення ціннісних орієнтацій та ідеалів, формування самосвідомості, і, врешті-решт, становлення себе як дорослої особистості.

З вище зазначеного можна зробити висновок, що ті особи, які мають певні яскраві комунікативні здібності чи комунікативну обдарованість при загально прийнятому трактуванні є *лідерами спілкування*, а *комунікативно обдарована людина при нетрадиційному тлумаченні – це особистість, здатна, зберігаючи свою цілісність, організувати свою комунікацію таким чином, щоб відчувати повну безпеку, отримувати задоволення, розширювати свої межі, удосконалювати вміння та навички говоріння, слухання, самомоніторингу тощо, демонструючи оточуючим свою індивідуальність і неповторність* [18].

Деякі дослідники комунікативну обдарованість включають до складу *соціально-психологічної обдарованості*. Соціально-психологічну обдарованість визначають як здібність встановлювати зрілі, конструктивні взаємовідносини з іншими людьми, успішно адаптуватись до нових обставин [21]. Вона включає в себе комунікативну та тісно пов'язану з нею організаційну обдарованість.

Комунікативна обдарованість – це здібності особистості до спілкування (наукового, з творчими людьми у колективних формах, здатність до наукового діалогу та творчої взаємодії з колегами у науковому колективі).

Організаційна обдарованість – сукупність управлінських здібностей людини, завдяки яким лідер може повести групу за собою задля досягнення цілі при взаємному задоволенні один одним і з почуттям особистої самореалізації.

Яскравою особливістю комунікативно обдарованої людини є вміння встановлювати, підтримувати і припиняти спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях, притому у вигідний для себе бік, в порівнянні з комунікативними партнерами. Виділяють деякі особливі риси, якими наділена комунікативно обдарована людина:

- навички цілепокладання;
- спостережливість;
- вміння визначати завдання спілкування;
- гнучкість у спілкуванні;
- емпатійність;
- вміння долати комунікативні бар'єри тощо [21].

За М. К. Кабардовим, Е. В. Арцишевською, комунікативна компетентність – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні у щоденному спілкуванні контакти з іншими людьми. До складу компетентності вчені включають деяку сукупність знань та умінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу. Комунікативна компетентність в літературі розглядається як міра задовільного оволодіння певними нормами спілкування, поведінки, як результат наuczіння. **Комунікативна компетентність** – це засвоєння етно- і соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння технікою спілкування [32].

Комунікативна компетентність старшокласників залежить від властивих їм особистісних якостей, а також і від тих змін, що відбуваються у суспільстві в цілому. **Комунікативна компетентність** є складним утворенням, що включає знання, уміння і навички та досвід міжособистісного спілкування.

Дослідження сучасної психолого-педагогічної наукової літератури про проблеми комунікативної компетентності показали, що існують два основні підходи до визначення розуміння цього поняття. Так, деякі автори пояснюють комунікативну компетентність через поняття «здатності» (це зокрема М. М. Вятюгнев, Д. Кристел, О. О. Аршавська, С. Савіньон, Д. І. Ізаренков). Ці вчені розглядають комунікативну компетентність як здатність використовувати мову в тій або іншій сфері спілкування.

До складу комунікативної компетентності включають здібності:

1. Давати соціально-психологічний прогноз комунікативній ситуації.
2. Програмувати процес спілкування, спираючись на особливість та унікальність комунікативної ситуації.
3. Здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації.

Інший підхід до пояснення комунікативної компетентності пов'язується з іменами О. М. Казарцева, Н. І. Гез, Ю. С. Федоренко, О. Ю. Константинова, Д. Хаймс, Ю. П. Федоренко та ін. Ці вчені визначають комунікативну компетентність, використовуючи знання, уміння та навички.

Узагальнюючи сучасні психолого-педагогічні дослідження проблеми *обдарованості у спілкуванні* та *комунікативну обдарованість*, яку можна визначити як спеціальний вид обдарованості, що проявляється у здатності легко встановлювати, підтримувати та при потребі переривати взаємодію з іншими людьми; комунікативна обдарованість проявляється у стійкій потребі та яскраво вираженій спрямованості на комунікативну взаємодію.

Для досягнення мети розвитку та формування у старшокласників комунікативної компетентності проводиться тренінг спілкування, що відбувається за традиційним методом, коли спілкування проходить чотири стадії: контакт, орієнтацію, пошук спільного рішення та прийняття рішення. Важливе значення при роботі зі старшокласниками мають психологічні ігри, вправи, що дають змогу дітям спочатку «прожити» ситуації, а потім самостійно зробити висновки. Формуючи комунікативну компетентність, треба намагатися надати конкретну інформацію щодо говоріння, слухання, використання вербальних та невербальних засобів комунікації тощо.

Як показала практика, проведення тренінгових занять суттєво полегшує процес оволодіння знаннями щодо комунікації, спілкування, слухання, навичками соціальної поведінки, рефлексії, уміннями сприймати, розуміти й оцінювати інших людей, самого себе, свою групу тощо. При формуванні комунікативної компетентності старшокласників відзначається корисність та ефективність застосування соціального-психологічного тренінгу, тренінгових занять, індивідуальних консультацій, рольових ігор на спілкування.

З вищезазначеного розуміємо, що поняття «комунікативна компетентність» набагато ширше і глибше, ніж здається на перший погляд, та включає у себе поняття «комунікативна обдарованість».

2.4. Комунікативна компетентність в юнацькому віці

Взаємодія людини з навколишнім світом здійснюється завдяки спілкуванню, яке є соціальною стороною буття людини. Розвиток особистості починається зі спілкування: дитина набуває власного досвіду, потім загальнолюдського; опановує певні уміння та навички; формує світогляд, духовні і ціннісні потреби, переконання, ідеали; виробляє характер, неповторний стиль поведінки; манеру спілкування та своє «Я».

Особливу увагу нашої держави привертає підростаюче покоління. Насамперед старшокласники, що стоять на порозі дорослого життя. Позаду одинадцять років навчання, а попереду ціле життя. «Ким працювати, де вчитися, з ким спілкуватися, що робити, як жити, для чого жити?» – ці питання постають перед молодою людиною, яка закінчує школу. І це не випадково, бо період 15–16 років – це початок юнацького віку, що називають періодом розвитку людини та переходом від підліткового віку до самостійного дорослого життя [34].

Юнацький вік пов'язаний із розвитком самосвідомості, вирішенням завдань професійного самовизначення та вступом у доросле життя, тому проблеми спілкування, розвитку, підтримки юнаків та дівчат є актуальними. Дослідження науковців, психологів, педагогів, (Д. Ельконіна, В. Мухіної, Л. Виготського, І. Кона, Б. Лихачова, Г. Крайг, Д. Бокума та інших) не дають однакових чітких вікових меж юнацькому віку.

Вважається, що дитина проходить дві стадії становлення: біологічну та соціальну.

Біологічна стадія – це дев'ять місяців розвитку дитини в утробі матері.

Соціальна стадія відбувається упродовж приблизно 17–18 років, у різних формах соціального виховання [17]. Б. Лихачов дає таку структуру періодизації соціальної стадії: від народження до 1 року – раннє дитинство (раннее младенчество), від 1 року до 3 років – власне дитинство (собственно младенчество), від 3 років до 6 – раннє дитинство (раннее детство) або всі три періоди від народження до 6 років називає ще преддошкільним (преддошкольным), дошкільним (дошкольным). Від 6 до 8 років починається період власне дитинства (собственно детство), із 8 до 11 років – предпідлітковий (предподростковый) період, який ще називають молодшим шкільним віком (младший школьный возраст). Від 11 до 14 років відбувається новий якісний етап становлення людини – отроцтво (отроческий), підлітковий (подростковый) вік, що відповідає середньому шкільному віку

(середній шкільний вік). З 14 до 18 років настає період завершення фізичного та психічного дозрівання, соціальної готовності до суспільно корисної праці та громадянської відповідальності – це юнацький (юношеский) вік, у якому юнаків і дівчат називають старшими школярами – старшокласниками (старшие школьники) [17].

Американські науковці Г. Крайг та Д. Бокум [14] розглядають розвиток людини як взаємовплив багатьох факторів: біологічних, соціокультурних, психологічних та називають його життєвим шляхом людини. При цьому зауважують, що деякі періоди значно варіюються в різних культурах, тоді як інші більш залежать від індивідуальних особливостей біологічного розвитку людини. Наприклад, підлітковий вік визначається вступом у пубертатний період. Особливу увагу слід звернути на те, що періодизацію, наведену психологами, краще застосовувати до людей індустріальних культур. Так наприклад, підлітковий та юнацький вік є достатньо тривалим періодом, який може продовжуватися навіть до досягнення людиною 18–21 року. Життєвий шлях людини представлено «періодами» розвитку та відповідними їм віковими рамками:

- пренатальний період – від зачаття до народження дитини;
- дитинство – від народження до 18–24 місяців;
- перші два роки життя (період тоддлерів) – від 12–15 місяців до 2–3 років;
- раннє дитинство – від 2–3 років до 5–6 років;
- середнє дитинство – від 6 приблизно до 12 років;
- підлітковий та юнацький вік – приблизно з 12 років до 18–21 року;
- рання дорослість – від 18–21 року до 40 років;
- середня дорослість – від 40 до 60–65 років;
- пізня дорослість – від 60–65 років до смерті [14].

Перехід від дитинства до дорослості радянський психолог І. Кон розподіляє на два етапи: підлітковий вік (отрочество) та юність – ранню і пізню. Дослідник наголошує, що хронологічні межі цих періодів визначаються по-різному. Наприклад, у вітчизняній психіатрії вік від 14 до 18 називають підлітковим, у психології 16–18-ти річних вважають юнаками [12].

Описуючи віковий розвиток обдарованих дітей, відомий психолог Н. Лейтес, розглядає на конкретному матеріалі психологічні особливості основних етапів шкільного дитинства. Упродовж кількох років учений вів спостереження трьох шкільних вікових періодів: дитячий

вік (детский возраст), на прикладі другокласників (8–9 років); підлітковий вік – учні шостих класів (12–13 років); рання юність на прикладі дев'ятикласників (15–16 років) [16]. Наразі в Україні десяти-одинадцятикласникам, тобто старшокласникам 16–17 років...

Узагальнюючи запропоновані ученими, дослідниками межі юнацького віку, ми будемо розглядати вік переходу підлітків до дорослості від 15 до 17 років.

Л. Виготський довів, що першим видом людської діяльності є спілкування. За спостереженнями психологів (О. Бодальова, Н. Лейтеса), для юнацького віку характерною ознакою є процес міжособового спілкування, де взаємодія людей має зміст обміну інформацією за допомогою різних засобів комунікації для встановлення взаємовідносин між людьми [4]. У зв'язку з тим, що старшокласники готуються до ґрунтовних, всебічних взаємостосунків із навколишнім світом, відбувається процес соціалізації особистості. Це означає, що в юнацькому віці продовжують розвиватися, удосконалюватися основні риси характеру, проявляються набуті уміння, навички самопрезентації, взаємодії з оточуючими людьми. Через активне спілкування з дорослими – учителями, батьками, юнаки та дівчата перетворюються в особистості, що мають свою специфічну комунікативну компетентність.

Компетентність (від лат. *competens* – відповідний, здатний) – психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням [34, с. 203].

У тлумачному словнику перше значення поняття «комунікація» – це шлях сполучення лінії зв'язку, а друге значення – повідомлення, спілкування [25]. У перекладі з латинської комунікація (*communico*) – робити загальним, зв'язувати, спілкуватися – акт чи процес передачі інформації іншим людям або живим істотам, зв'язок між двома або більше індивідами, заснований на взаєморозумінні, повідомлення інформації однією особою іншій або ряду осіб. За визначенням Л. А. Венгера та В. С. Мухіної, комунікація (від англійського *communicate* – повідомляти, передавати) – один з боків людського спілкування – інформаційний, той, що передбачає обмін між людьми уявленнями, ідеями, ціннісними орієнтаціями, емоціями, почуттями, настроями тощо [7].

Отже, **комунікативна компетентність** – це психосоціальна якість, що проявляється при спілкуванні, обміні з однією особою чи більше уявленнями, ідеями, ціннісними орієнтаціями, емоціями, почуттями, настроями тощо, дає змогу людині виявити свої знання,

уміння, навички для ефективної та інформаційної взаємодії. При обміні думками, знаннями, почуттями, емоціями, схемами поведінки, враховуються особистісні особливості та особливості пізнавальних процесів з урахуванням емоційної сфери людини та внутрішнього са-момоніторингу. Тому всі набуті знання, розвинені уміння й навички, певний досвід спілкування упродовж 15–16 років молоді особистості складають комунікативний потенціал, що можна трактувати як комунікативну компетентність у юнацькому віці.

Список використаних джерел

1. *Бабаева Ю. Д.* Основные подходы к проблеме формирования общей одаренности // Вопросы психологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zaoisc.ru/proekti/inf_podderj/babaeva-osn-podhod.html.
2. *Богоявленская Д. Б.* Рабочая концепция одаренности [Электронный ресурс] : Вопросы образования. – 2004. – № 2. – 46–68 с. – С. 48. – Режим доступа: www.ecsocman.edu.ru/vo/msg/19127250.html/.
3. *Богоявленская Д., Щедриков В.* Рабочая концепция одаренности – М.: 1996. – 96 с.
4. *Бодалев А. А.* Личность и общение / Алексей Александрович Бодалев. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
5. *Большаков В. Ю.* Педагогические основы развития лидерской одаренности у старших школьников. Дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук. Спец. 13.00.01, 19.00.07. / Владимир Юрьевич Большаков. – М., 2000. – 459 с.
6. *Буров О. Ю., Камішин В. В.* Оцінювання обдарованості: проблеми кількісної міри // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. Збірник наукових праць. Вип. 2. – К.: Інститут обдарованої дитини АПН України, 2009. – 279 с. – С. 5–9.
7. *Венгер Л. А., Мухина В. С.* Психология. Учеб. пособие / М. : Просвещение, 1988. – 336 с.
8. *Гільбух Ю. З.* Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка / Юрій Зіновійович Гільбух. – К.: РОВО «Укрвузполіграф», 1992. – 84 с. – рос. мовою.
9. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. 3-е изд. / Владимир Николаевич Дружинин. – СПб. : Изд-во «Питер», 2007. – с. 368. – С. 14–25.
10. *Зазимко О. В.* Основні теоретичні підходи до визначення обдарованості // Обдарована дитина. – № 8. – 1998. – С. 5–12.
11. *Кидрон А. А.* Коммуникативная способность и ее совершенствование. Дис. канд. псих. наук. – Л., 1981. – 274 с.
12. *Кон И. С.* Психология ранней юности. Книга для учителя / Игорь Семенович Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.
13. *Костюк Г. С.* Здібності та їх розвиток у дітей. - К., 1963.
14. *Крайг Г., Бокум Д.* Психология развития. Серия «Мастера психологии». – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с. : ил.
15. *Ландау Э.* Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка: пер. с нем. / Эрика Ландау. – М. : Академия, 2002. – 144 с.

16. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность школьников. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Натан Семенович Лейтес. – М. : Изд. цент «Академия», 2001. – 320 с.
17. *Лихачев Б. Т.* Педагогика. Курс лекций. Учеб. пособие / Борис Тимофеевич Лихачев. – М. : Прометей, 1993. – 528 с.
18. *Лук'янчук Н. В.* Поняття комунікативно обдарованої особистості // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. Збірник наукових праць. Випуск 5 // І. С. Волошук (головний редактор) та інші. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2011. – с. 352. – С. 96–106.
19. *Лушин П. В.* Коммуникативная одаренность: социально-психо-иммунологический подход // Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості» 27–28 квітня 2011 року у м. Тернополі – смт. Підволочиську. – ІОД. – 2011. – 266 с. – С. 28–29.
20. *Матюшкин А. М.* Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
21. *Мельник М. Ю.* Комуникативна обдарованість як складова комуникативної компетентності // Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості» 27–28 квітня 2011 року в м. Тернополі – смт. Підволочиську. – ІОД. – 2011. – 266 с. – С. 92–96.
22. *Моляко В. О.* Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості // Обдарована дитина. – № 2. – 1998. – С. 2–6.
23. *Мухина В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 9-е изд. Стереотип. – М.: Академия, 2004. – 456 с.
24. Одаренные дети: пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого; Предисл. В. М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
25. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Рос. акад. наук. Ин-т русс. языка им. В. В. Винградова. – 4-е изд., допол. – М. : Азбуковник, 1999. – 994 с.
26. Проектування навчально-виховного процесу в комп'ютерному комплексі «Універсал»: навч.-метод. посіб. / В. О. Киричук. – К.: Інфосистеми, 2010. – 226 с. – Бібліогр.: 226 с. Третє видання, доповнене.
27. Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, Н. Г. Ярошевского. – М.: Политическая литература, 1990.
28. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.

29. Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Обдарованість>
30. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии // Составители, авторы комментариев и послесловия А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская / СПб.: Питер, 2000. [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/rubin01/index.htm>
31. *Теплов Б. М.* Избранные труды: В 2-х т. Т. 1.– М.: Педагогика, 1985.
32. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции. М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии, 1996. – № 1, с. 34–49.
33. *Хеллер К. А., Перлет К., Сиервальд В.* Лонгитюдное исследование одаренности. Экспериментальные исследования / Перевод с англ. А. В. Александровой // Вопросы психологии. – № 2. – 1991. – С. 120–129.
34. *Шапар В. Б.* Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с.
35. *Щебланова Е. И., Аверина И. С., Хеллер К. А., Перлет К.* Идентификация одаренных учащихся как первый этап лонгитюдного исследования развития одаренности // Вопросы психологии. – № 1. – 1996. – С. 97–103.



Розділ 3

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

3.1. Інформатизація освіти

У педагогічній та методичній літературі відзначені кілька напрямів застосування інформаційних технологій в освіті, серед них найбільше використовуються у шкільній навчальній практиці чотири основних [9]:

- комп'ютер, як засіб контролю знань;
- лабораторний практикум із застосуванням комп'ютерного моделювання;
- мультимедіа-технології, як ілюстративний засіб при поясненні нового матеріалу;
- персональний комп'ютер, як засіб самоосвіти.

Інформаційні та комунікаційні технології з кожним днем все більше використовують в різних сферах освітньої діяльності. Цьому сприяють як зовнішні фактори, пов'язані з повсюдною інформатизацією суспільства та необхідністю відповідної підготовки фахівців, так і внутрішні чинники, пов'язані з поширенням у навчальних закладах сучасної комп'ютерної техніки та програмного забезпечення, прийняттям державних і міждержавних програм інформатизації освіти, набуття необхідного досвіду інформатизації все у більшій кількості педагогів. У більшості випадків використання засобів інформатизації надає реальний позитивний вплив на інтенсифікацію праці вчителів шкіл, а також на ефективність навчання школярів [2].

Слово «*технологія*» має грецьке коріння (від грец. *techne* – мистецтво і *logos* – вчення) і в перекладі означає сукупність наук, відомостей про способи переробки тієї чи іншої сировини, матеріалів, напівфабрикатів у готовий виріб, у предмети споживання. Сучасне розуміння цього слова включає і застосування наукових та інженер-

них знань для вирішення практичних задач. У такому випадку інформаційними і телекомунікаційними технологіями можна вважати такі технології, які спрямовані на обробку і перетворення інформації [21].

Інформаційні та телекомунікаційні технології – це узагальнююче поняття, що описує різні методи, способи та алгоритми збору, зберігання, обробки, представлення і передачі інформації.

У це визначення навмисне не включене слово «використання». Використання інформаційних та телекомунікаційних технологій дозволяє говорити про ще одну технологію – технологію використання інформаційних та телекомунікаційних технологій в освіті, медицині, військовій справі та багатьох інших сферах діяльності людини, що є частиною технологій інформатизації. Кожна з цих областей накладає на технологію інформатизації свої обмеження й особливості. Як приклад можна навести технологію Інтернет, розглянуту як інформаційну і телекомунікаційну технологію. При цьому технологію використання Інтернет у навчанні школярів розумно вважати не інформаційною та телекомунікаційною технологією, а технологією інформатизації загальної середньої освіти [16].

Поняття технології інформатизації освіти значно ширше, ніж тільки технологія використання інформаційних і телекомунікаційних технологій у сфері освіти. Це поняття включає в себе весь комплекс прийомів, методів, способів і підходів, що забезпечують досягнення цілей інформатизації освіти.

Так, наприклад, до технологій інформатизації освіти повною мірою можуть бути віднесені прийоми створення та оцінки якості інформаційних ресурсів освітнього призначення, методи навчання педагогів ефективному використанню інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) у своїй професійній діяльності.

В основі засобів ІКТ, які використовуються у сфері загальної середньої освіти, знаходиться персональний комп'ютер, оснащений набором периферійних пристроїв.

Можливості комп'ютера визначаються встановленим програмним забезпеченням. Основними категоріями програмних засобів є системні програми, прикладні програми та інструментальні засоби. До системних програм відносяться операційні системи, що забезпечують взаємодію комп'ютера з обладнанням і користувача з персональним комп'ютером, а також різні службові чи сервісні програми. До прикладних програм відносять програмне забезпечення, яке є інструментарієм інформаційних технологій – технологій роботи з текстами, графікою,

табличними даними і т. д. До інструментальних програм відносяться програми, призначені для розробки програмного забезпечення.

У системі загальної середньої освіти широкого поширення набувають універсальні офісні прикладні програми та засоби інформаційних та телекомунікаційних технологій: текстові процесори, електронні таблиці, програми підготовки презентацій, системи управління базами даних, органайзери, графічні пакети і т. п.

З появою комп'ютерних мереж у школярів та вчителів з'явилась нова можливість оперативно отримувати інформацію з будь-якої точки земної кулі. Через глобальну телекомунікаційну мережу Інтернет можливий миттєвий доступ до світових інформаційних ресурсів (електронних бібліотек, баз даних, сховищ файлів і т. д.). У самому популярному ресурсі Інтернет – всесвітній павутині WWW опубліковано кілька мільярдів мультимедійних документів.

У телекомунікаційній мережі Інтернет доступно і багато інших поширених сервісів, що дозволяють людям спілкуватися та обмінюватися необхідною інформацією, до числа яких належать електронна пошта, ICQ, списки розсилки, групи новин, чат.

Розроблено спеціальні програми для спілкування в реальному режимі часу, що дозволяють після встановлення зв'язку передавати тексти, звуки і зображення. Ці програми дозволяють організувати спільну роботу віддалених користувачів з програмою, запущеною на окремому комп'ютері.

З появою нових алгоритмів стиску даних доступна для передачі по комп'ютерній мережі, якість звуку істотно підвищилася і стала наближатися до якості звуку в звичайних телефонних мережах. Як наслідок, дуже активно стала розвиватися відносно нова технологія – Інтернет-телефонія. За допомогою спеціального обладнання та програмного забезпечення через мережу Інтернет можна проводити аудіо і відео конференції.

Для забезпечення ефективного пошуку інформації в комп'ютерних мережах застосовуються технології пошуку інформації, мета яких – збирати дані про інформаційні ресурси глобальної комп'ютерної мережі та надавати користувачам можливість швидкого пошуку інформації. За допомогою пошукових систем можна шукати документи всесвітньої павутини, мультимедійні файли та програмне забезпечення, адресну інформацію про організації та людей.

За допомогою мережевих засобів ІКТ стає можливим широкий доступ до навчально-методичної та наукової інформації, організація

оперативної консультаційної допомоги, моделювання науково-дослідної діяльності, проведення віртуальних навчальних занять (семинарів, лекцій) в реальному режимі часу.

До числа значущих інформаційних та телекомунікаційних технологій відноситься відеозапис і телебачення.

Ці засоби інформатизації дозволяють великій кількості учнів прослуховувати лекції кращих викладачів. При цьому це може бути як в спеціально обладнаних аудиторіях, так і в домашніх умовах. Також дуже часто основний навчальний матеріал викладається одночасно (узгоджено) у друкованих виданнях та на електронних носіях (дисках, відеокасетах тощо). Як приклад можна привести навчання дітей іноземним мовам, в ході якого учні часто використовують друковані видання спільно з магнітофоном або комп'ютером, оснащеним відповідною навчальною програмою.

У такому випадку дуже часто виникає питання про доцільність і необхідність використання різних інформаційних і телекомунікаційних технологій. Так, наприклад, якщо в ході навчання необхідна візуальна інформація, і її неможливо надати учню в друкованому вигляді, то необхідність відеоматеріалів очевидна. Якщо відеоплівка або відеодемонстрація, організована за допомогою комп'ютера, – всього лише запис лекції без будь-яких додаткових спеціальних ілюстрацій, то тоді використання інформаційної технології може бути виправданим, але не необхідним.

Телебачення, як одна з найбільш поширених інформаційних технологій, відіграє дуже велику роль у житті людей: у кожній родині зараз є хоча б один телевізор. Навчальні телепрограми широко використовуються по всьому світу і є яскравим прикладом практичної інформатизації освіти. Завдяки телебаченню, з'являється можливість транслювати лекції для широкої аудиторії з метою підвищення загального розвитку даної аудиторії без подальшого контролю засвоєння знань, а також можливість згодом перевіряти знання за допомогою спеціальних тестів та іспитів.

На жаль, дана технологія може застосовуватися тільки для великої аудиторії, наприклад, для тих, хто вивчає іноземні мови або основи будь-яких наук. Важко використовувати національне або навіть міське телебачення для шкільних навчальних курсів більш вузького спрямування.

Багато навчальних теле- та радіопрограм передаються через супутникове телебачення. Наприклад, міжнародна організація Intelsat, що

заснована в 1971 році, дозволяє транслювати навчальні програми практично на весь світ, надаючи для цього всі свої 15 супутників. Супутникові канали дозволяють також організувати комунікаційні мережі ISDN, які дозволяють передавати в цифровому вигляді одночасно відеозображення, звук, текст і копії документів [19].

Потужною технологією, що дозволяє зберігати і передавати основний обсяг досліджуваного матеріалу, є освітні електронні видання, як ті, що розповсюджуються через комп'ютерні мережі, так і ті, що записані на спеціальних носіях інформації: CD-ROM, DVD і т. д. Індивідуальна і колективна робота школярів з ними може сприяти більш глибокому засвоєнню і розумінню матеріалу. Ця технологія дозволяє, при відповідному доопрацюванні, пристосувати існуючі навчальні матеріали та засоби навчання до індивідуального користування, надає можливості для самонавчання і самоперевірки отриманих знань.

Завдяки сучасним інформаційним і телекомунікаційним технологіям, таким як електронна пошта, телеконференції або ICQ, спілкування між учасниками освітнього процесу може бути розподілене у просторі і в часі, та розвивати не тільки їх навчальні, а й комунікативні навички. Так, наприклад, педагоги й учні можуть спілкуватися між собою, перебуваючи в різних країнах, у зручний для них час. Такий діалог може бути розтягнутий у часі – питання може бути поставлене сьогодні, а відповідь на нього отримана через кілька днів. За допомогою таких підходів стає можливим обмін інформацією (питання, поради, додатковий матеріал, контрольні завдання), що дозволяє студентам і викладачам аналізувати отримані повідомлення і відповідати на них у будь-який зручний час.

Інформаційні та телекомунікаційні технології, що використовуються у сфері загальної середньої освіти, можна класифікувати за різними критеріями. Так, наприклад, при вивченні інформатизації освіти, за критерієм зручно розглядати мету використання методу, способу або алгоритму впливу на інформацію. У цьому випадку можна виділити технології зберігання, подання, вводу, виводу, обробки і передачі інформації [3].

З кожним роком з'являються нові засоби і технології, важливі з точки зору інформатизації освіти. Назвати і, тим більше, вивчити їх усі неможливо. Важливо розуміти, що при певних умовах багато з цих технологій здатні суттєво вплинути на підвищення якості навчання і виховання школярів.

У той же час будь-який досвідчений учитель підтвердить, що на тлі досить частого позитивного ефекту від впровадження інформаційних технологій, у багатьох випадках використання засобів інформатизації ніяк не позначається на підвищенні ефективності навчання, а в деяких випадках таке використання має негативний ефект. Очевидно, що вирішення проблем доречності і виправданості інформатизації навчання має здійснюватися комплексно і повсюдно. Навчання коректному, виправданому та доречному використанню засобів інформаційних та комунікаційних технологій має увійти у зміст підготовки педагогів в області інформатизації освіти [20].

Завданням інформатизації суспільства та всіх його сфер, до яких відноситься і освіта, приділяється підвищена увага держави. Необхідність системного державного підходу до процесу розвитку інформатизації суспільства почали усвідомлювати на початку 90-х років минулого століття. За період з 1994 – 1999 рр. в Україні створено майже два десятки різних концепцій інформатизації освіти загального характеру і за різними рівнями освіти [4].

Нормативно-правове та нормативно-технічне забезпечення процесу інформатизації в Україні почалося після ухвалення 1998 року Законів України «Про Національну програму інформатизації» [12], «Про Концепцію Національної програми інформатизації» [14] та «Про затвердження Завдань Національної програми інформатизації на 1998 – 2000 роки» [12]. Окрім цього, було ухвалено низку інших нормативних актів Кабінету Міністрів України та Указів Президента України, а поняття «інформатизація» стало все ширше використовуватися як у науковій, так і в суспільно-політичній термінології, поступово витіснивши поняття «комп'ютеризація» [6].

У сучасному інформатизованому суспільстві програма ООН із питань освіти, науки і культури (Юнеско) «Інформація для всіх» відіграє важливу роль у здійсненні політики, спрямованої на всебічний розвиток міжнародної концепції «Освіта для всіх на основі вільного обміну інформацією та знаннями». Згідно з відповідним висновком Юнеско, «інформатизацію слід розуміти як широкомасштабне застосування методів і засобів збирання, зберігання і розповсюдження інформації, що забезпечує систематизацію наявних знань, формування нових, та їх використання суспільством для поточного управління, удосконалення принципів його організації та подальшого розвитку» [8]. Це визначення дуже близьке до визначення інформатизації у широкому значенні, даному академіком А. П. Єршовим:

«Інформатизація» – це комплекс заходів, спрямованих на забезпечення повного використання достовірного, вичерпного і сучасного знання в усіх суспільно значущих видах людської діяльності». Переходячи до питання інформатизації освіти, А. П. Єршов підкреслював, що інформація стає «стратегічним ресурсом суспільства в цілому, який суттєво обумовлює його здатність до успішного розвитку». Очевидно, що з одного боку обидва з зазначених визначення не суперечать один одному, і, з іншого боку, визначають, у тому числі й інформатизацію сфери освіти, що є однією з областей діяльності людини. Таким чином, поняття «інформатизація освіти» може бути введено як адаптація цих двох визначень [23].

Тому *інформатизацію освіти* слід розуміти як галузь науково-практичної діяльності суб'єктів навчального процесу, спрямовану на застосування технологій і засобів роботи з інформацією, які забезпечують технологічну та інформаційну підтримку процесу досягнення актуальних у суспільстві знань психолого-педагогічних цілей навчання і виховання. Саме інформатизація освіти уможливорює функціонування Всесвітньої освітньої програми ЮНЕСКО «Право на освіту: шлях до навчання усіх протягом усього життя» («The right to education: towards education for all throughout life») [13].

Інформатизація освіти на практиці неможлива без застосування спеціально розроблених комп'ютерних апаратних і програмних засобів, які називаються засобами інформатизації освіти.

Засобами інформатизації освіти називають комп'ютерне апаратне і програмне забезпечення, а також їх змістовне наповнення, які використовуються для досягнення цілей інформатизації освіти.

Використання тільки засобів інформатизації освіти недостатньо для повноцінного застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій в освіті. На практиці такі засоби обов'язково повинні бути доповнені ідеологічною базою інформатизації освіти, а також діяльністю фахівців у різних областях знань, чия участь необхідна для досягнення цілей інформатизації.

Очевидно, що поняття засобів інформатизації освіти та засобів ІКТ виявляються тісно пов'язаними. У багатьох випадках ці два поняття означають одне і те ж. При цьому поняття засобів інформатизації освіти є більш широким і включає в себе засоби ІКТ.

Інформатизація освіти, незалежно від напрямку її реалізації, є широкою, багатоаспектною областю діяльності людини, що впливає на функціонування всієї системи освіти, і, без перебільшення, на життя

всього суспільства в цілому. Особливим завданням є інформатизація діяльності кожної окремо взятої школи або іншого закладу загальної середньої освіти.

Інформатизація конкретного навчального закладу – є комплекс заходів, націлених на застосування засобів інформаційних технологій для підвищення ефективності процесів обробки інформації в усіх, без винятку, видах діяльності сучасного закладу загальної середньої освіти [20].

Дуже часто під інформатизацією освіти мається на увазі впровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій у навчальний процес, а це не зовсім правильно. Так, це дійсно найважливіший напрям інформатизації освіти, що надає визначальний вплив на підвищення якості підготовки школярів. Однак, вивчаючи інформатизацію освіти, важливо розуміти, що власне навчальний процес є основною, але далеко не єдиною областю діяльності сучасної школи, в якій у даний час відбувається масове впровадження різних інформаційних технологій.

Пріоритетним напрямом у навчанні інформатизації освіти повинен стати перехід від навчання технічним і технологічним аспектам роботи з комп'ютерними засобами до навчання коректному змістовному формуванню, відбору і доречному використанню освітніх електронних видань і ресурсів, до системної інформатизації освіти. Сучасний вчитель повинен не тільки володіти знаннями в галузі інформаційних і комунікаційних технологій, що входить у зміст курсів інформатики, котрі вивчаються в педагогічних вузах, а й бути фахівцем із застосування нових технологій у своїй професійній діяльності в школі.

3.2. Технології і засоби мультимедіа

В апаратному забезпеченні особливим чином окреслюється сімейство засобів, характерною особливістю яких є можливість обробки та подання інформації різних типів, які є відносно новими з точки зору розвитку комп'ютерної техніки. До числа таких засобів, що отримали назву засобів мультимедіа, віднесені пристрої для запису і відтворення звуку, фото і відео зображень. Якщо найближчим часом з'являться і набудуть поширення пристрої для цифрової обробки запахів, то ці пристрої також будуть віднесені до числа засобів мультимедіа. У силу того, що такі засоби мають особливе значення для розвитку загальної середньої освіти, доцільно розглянути їх окремо.

Специфіку засобів мультимедіа неможливо зрозуміти без знання видів (типів) інформації та способів її подання. Зупинимось лише на основних аспектах класифікації інформації, значимих для вивчення особливостей використання засобів ІКТ у загальній середній освіті.

Існує кілька критеріїв, за якими інформація може бути класифікована. В якості першого критерію може бути використаний широко розповсюджений принцип виділення видів сприйняття інформації людиною, таких як зір, слух, нюх, дотик, смак. З точки зору вивчення інформатизації освіти доцільно розглядати тільки ті види інформаційного впливу на людину, які можливі при роботі з комп'ютерною та комунікаційної технікою. Таким чином, всю інформацію за видами сприйняття можна розподілити на три основні групи (Рис. 3.1). Перша – *інформація, що сприймається зором людини*, так звана зорова або візуальна інформація, яка включає текст, графічні зображення і малюнки, фотографії, мультфільми, відеофільми. Друга – *інформація, що сприймається слуховим апаратом людини*, так звана звукова інформація, яка включає довільні шуми, музичні твори, мову. Третя – *інформація, що сприймається сенсорною системою людини*, так звана сенсорна або тактильна інформація [18].

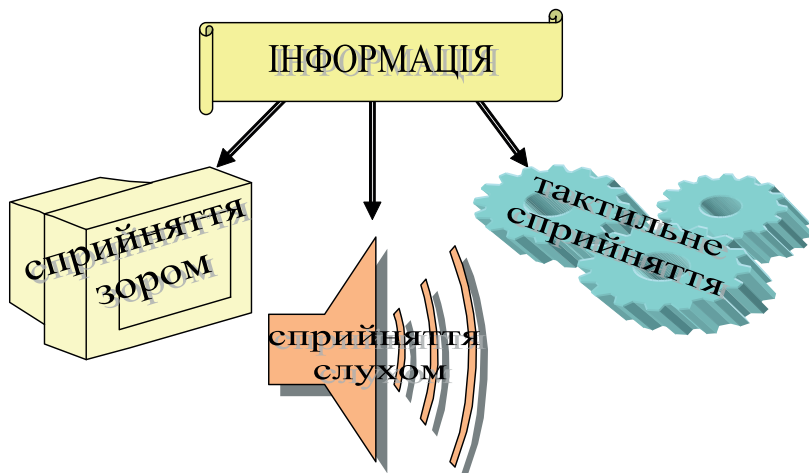


Рис. 3.1. Критерії сприйняття інформації

Всі перераховані види інформації можна класифікувати і за іншими критеріями. Одним з них є спосіб сприйняття інформації людиною.

У зв'язку з цим всю інформацію, що отримує учень, можна розділити на *асоціативну* і *пряму*.

Асоціативна інформація – це інформація, сприйняття якої базується на асоціаціях, що виникають у людини під дією раніше засвоєної інформації. При такому підході до класифікації цього виду інформації можна віднести текст, мову і, можливо, малюнки та мультфільми. Як приклад, можна привести текстовий або словесний опис рослини, з яким школярі знайомляться при вивченні ботаніки. У цьому випадку читання тексту або прослуховування мови педагога призводить до асоціації одержуваної інформації з уже наявними в учнів уявленнями про рослини. Важливо розуміти, що читання тексту або прослуховування мови не призведе до однакового сприйняття рослини всіма учнями. Кожен учень уявить досліджувану рослину по-своєму [21].

Пряма інформація безпосередньо передає важливі, в тому числі і з точки зору цілей навчання, властивості об'єктів. До такого виду інформації можуть бути віднесені фотографії, відеофільми, довільний звук, званий в науці шумом. Однією з істотних вагомих особливостей засобів мультимедіа вважається можливість подання та обробки прямої інформації. Так, наприклад, використання засобів мультимедіа при вивченні рослин у курсі ботаніки дає можливість студентам побачити досліджувану рослину і процеси, що з нею відбуваються, почути можливі звуки, що дозволяє сформувати більш конкретні образи, найбільш відповідні реальним об'єктам і процесам, з якими людина має справу в житті.

Таким чином, поняття мультимедіа загалом, і засобів мультимедіа, зокрема, з одного боку тісно пов'язане з комп'ютерною обробкою і представленням різнотипної інформації і, з іншого боку, лежить в основі функціонування засобів ІКТ, які суттєво впливають на ефективність загальної середньої освіти. Наявність та впровадження у навчальний процес засобів мультимедіа сприяє появі відповідних комп'ютерних програмних засобів та їх змістовного наповнення, розробці нових методів навчання і технологій інформатизації професійної діяльності педагогів.

Так, наприклад, впровадження в систему загальної середньої освіти засобів мультимедіа, що дозволяють зберігати, обробляти та відтворювати відеофільми, привело до створення комп'ютерних програм, які використовуються в навчанні і містять фрагменти відеофільмів, що демонструються учням. Це, в свою чергу, призвело

до появи нових методичних сценаріїв проведення уроків, на яких учні, працюючи з комп'ютером, частину навчального часу присвячують перегляду відеофрагментів, важливих з точки зору цілей навчання. Очевидно, що й самі відеоматеріали, які використовуються в освіті, якісно змінилися, в тому числі, і завдяки використанню відповідних засобів мультимедіа. Важливо розуміти, що, як і багато інших слів мови, слово «мультимедіа» має відразу кілька різних значень.

Мультимедіа – це:

- технологія, що описує порядок розробки, функціонування і застосування засобів обробки інформації різних типів;
- інформаційний ресурс, створений на основі технологій обробки і представлення інформації різних типів;
- комп'ютерне програмне забезпечення, функціонування якого пов'язане з обробкою і представленням інформації різних типів;
- комп'ютерне апаратне забезпечення, за допомогою якого стає можливою робота з інформацією різних типів;
- особливий узагальнюючий вид інформації, що об'єднує в собі як традиційну статичну візуальну (текст, графіку), так і динамічну інформацію різних типів (мову, музику, відео фрагменти, анімацію тощо) [15].

Таким чином, у широкому сенсі термін «мультимедіа» означає спектр інформаційних технологій, які використовують різні програмні та технічні засоби з метою найбільш ефективного впливу на користувача (який став одночасно і читачем, і слухачем, і глядачем).

Завдяки застосуванню мультимедіа в засобах інформатизації за рахунок одночасного впливу графічної, звукової, фото і відео інформації такі засоби мають великий емоційний заряд і активно включаються в індустрію розваг, практику роботи різних установ, домашнє дозвілля.

Поява систем мультимедіа зробило революцію в багатьох сферах діяльності людини. Одна з найбільш широких сфер застосування технологій мультимедіа – сфера освіти. Експериментально встановлено, що при усному викладі матеріалу учень за хвилину сприймає і здатний переробити до однієї тисячі умовних одиниць інформації, а при «підключенні» органів зору до 100 тисяч таких одиниць. Тобто можна стверджувати, що засоби інформатизації, засновані на мультимедіа здатні, в ряді випадків, істотно підвищити ефективність навчання та розвивати в учнів комунікативну компетенцію.

На даний час кількість створених засобів мультимедіа вимірюється тисячами найменувань. Мультимедіа-технології і відповідні засоби ІКТ розвиваються дуже швидко. Засоби і технології мультимедіа забезпечують можливість інтенсифікації навчання та підвищення мотивації до навчання за рахунок застосування сучасних способів обробки аудіовізуальної інформації, таких як:

- «маніпулювання» (накладення, переміщення) візуальною інформацією;
- контамінація (змішання) різної аудіовізуальної інформації;
- реалізація анімаційних ефектів;
- деформування візуальної інформації (збільшення або зменшення певного лінійного параметра, розтягування або стиснення зображення);
- дискретна подача аудіовізуальної інформації;
- тонування зображення;
- фіксування вибраної частини візуальної інформації для її подальшого переміщення або розгляду «під лупою»;
- багатовіконне уявлення аудіовізуальної інформації на одному екрані з можливістю активізувати будь-яку частину екрану (наприклад, в одному «вікні» відеофільм, в іншому – текст);
- демонстрація реально протікаючих процесів, подій у реальному часі (відеофільм) [10].

Існує декілька понять, пов'язаних з мультимедіа і використанням відповідних засобів ІКТ у загальній середній освіті. Зокрема, при використанні засобів мультимедіа у шкільній освіті істотно зростає роль ілюстрацій.

Існує два основних тлумачення терміна «ілюстрація».

Ілюстрація (ілюстрування) – це:

- введення в текст пояснюючої або доповнюючої інформацію іншого типу (зображення і звуку),
- наведення прикладів (можливо і без використання інформації інших типів) для наочного та переконливого пояснення [7].

Важливо розуміти, що обидва тлумачення терміна ілюстрація рівною мірою мають відношення як до звичайних паперових підручників та навчальних посібників, так і до сучасних мультимедіа-засобів інформатизації освіти. Більше того, необхідність ілюстрування призводить до того, що тепер усі засоби інформатизації навчання повинні бути використані для наочного, переконливого і доступного пояснення головних, основоположних або найбільш складних моментів навчального матеріалу. Мультимедіа якраз і сприяє цьому.

У мультимедіа-засобах ілюстрації можуть бути представлені у вигляді прикладів (у тому числі і текстових), двомірних і тривимірних графічних зображень (малюнків, фотографій, схем, графіків, діаграм), звукових фрагментів, анімації, відео фрагментів.

Поява в освітніх мультимедіа-засобах нових видів ілюстрацій зовсім не означає повної відмови від колишніх підходів, що використовуються при виданні традиційних підручників на паперових носіях. В області ілюстрування і поліграфічного оформлення традиційних навчальних книг накопичений значний досвід, згідно з яким визначаються особливості просторового угруповання елементів видання, здійснюється акцентування (візуальне виділення) окремих елементів, враховуються фізіологічні сторони сприйняття та інші фактори. Цей досвід з успіхом застосовується і при розробці сучасних засобів ІКТ, призначених для загальної середньої освіти.

У даний час створені мультимедійні енциклопедії з багатьох навчальних дисциплін та освітніх напрямів, характерних для сучасної середньої школи. Розроблено ігрові ситуаційні тренажери та мультимедійні навчальні системи, що дозволяють організувати навчальний процес у школі з використанням нових методів навчання.

Мультимедіа є ефективною освітньою технологією завдяки властивим їй якостям інтерактивності, гнучкості і інтеграції різних типів навчальної інформації, а також завдяки можливості враховувати індивідуальні особливості школярів і сприяти підвищенню їх мотивації та комунікативних навичок.

Інтерактивність засобів ІКТ означає, що користувачам, як правило, вчителям і школярам, надається можливість активної взаємодії з цими засобами. Інтерактивність означає наявність умов для навчального діалогу, одним з учасників якого є засіб ІКТ.

Надання інтерактивності є одним з найбільш значущих переваг мультимедіа-засобів. Інтерактивність дозволяє в певних межах керувати представленням інформації: учні можуть індивідуально змінювати настройки, вивчати результати, а також відповідати на запити програми про конкретні переваги користувача. Навчаючись, можуть встановлювати швидкість подачі матеріалу, число повторень та інші параметри, що відповідають індивідуальним потребам особистості. Це дозволяє стверджувати про гнучкість мультимедіа-технологій.

Технології мультимедіа дозволяють осмислено і гармонійно інтегрувати багато видів інформації. Це дозволяє за допомогою комп'ютера представляти інформацію в різних формах, таких як:

- зображення, включаючи відскановані фотографії, креслення, карти і слайди;
- звукозаписи голосу, звукові ефекти і музику;
- відео, складні відеоефекти;
- анімації та анімаційне імітування.

Доцільність застосування мультимедіа у шкільній освіті можна проілюструвати багатьма прикладами.

Приклад. Як правило, презентації, супроводжувані красивими зображеннями або анімацією, є візуально більш привабливими, ніж статичний текст, і вони можуть підтримувати відповідний емоційний рівень, що доповнює представлений матеріал, сприяючи підвищенню ефективності навчання та розуміння.

Приклад. Використання мультимедіа дозволяє продемонструвати учням ряд дослідів з фізики чи хімії, виконання яких не є можливим у шкільних умовах.

Приклад. За допомогою мультимедіа можна «переміститись у просторі» і показати учням, що вивчають, наприклад, курс історії, експонати музеїв чи пам'ятки археології, не залишаючи класу.

Мультимедіа може застосовуватися в контексті найрізноманітніших стилів навчання і сприйматися різними людьми: деякі вважають за краще вчитися за допомогою читання, інші – за допомогою сприйняття на слух, треті – за допомогою перегляду відео тощо.

Використання мультимедіа дозволяє школярам працювати з навчальними матеріалами по-різному – людина сама вирішує, як вивчати матеріали, як застосовувати інтерактивні можливості засобів інформатизації, і як реалізувати спільну роботу зі своїми однокласниками. Таким чином, учні стають активними учасниками освітнього процесу та міжособистісних діалогів.

Працюючи з мультимедіа-засобами, школярі можуть впливати на власний процес навчання, підлаштовуючи його під свої індивідуальні здібності і уподобання. Вони вивчають саме той матеріал, який їх цікавить, повторюють вивчення стільки разів, скільки їм потрібно, що сприяє більш якісному сприйняттю.

Таким чином, використання якісних мультимедіа-засобів дозволяє зробити процес навчання гнучким стосовно соціальних і культурних відмінностей між учнями, їх індивідуальних стилів і темпів навчання, їх інтересів.

Застосування мультимедіа може позитивно позначитися відразу на декількох аспектах навчального процесу.

Мультимедіа сприяє:

- стимулюванню когнітивних аспектів навчання, таких як сприйняття та усвідомлення інформації;
- підвищенню мотивації учнів;
- розвитку навичок спільної роботи і колективного пізнання в учнів;
- розвитку в учнів глибшого підходу до навчання, що спричиняє формування більш глибокого розуміння досліджуваного матеріалу.

Крім цього, до переваг використання мультимедіа-засобів у загальній середній освіті можна віднести:

- одночасне використання декількох каналів сприйняття учня у процесі навчання, за рахунок чого досягається інтеграція інформації, що доставляється кількома різними органами почуттів;
- можливість моделювати складні, дорогі або небезпечні реальні експерименти;
- візуалізація абстрактної інформації за рахунок динамічного представлення процесів;
- візуалізація об'єктів і процесів мікро- та макросвітів;
- можливість розвинути когнітивні структури та інтерпретації учнів, обрамляючи досліджуваний матеріал у широкий навчальний, суспільний, історичний контекст, і пов'язуючи навчальний матеріал з інтерпретацією учня.

Засоби мультимедіа можуть бути використані для поліпшення процесу навчання, як у конкретних предметних областях, так і в дисциплінах, що знаходяться на стику декількох предметних областей.

На ефективність системи загальної середньої освіти значною мірою впливає також середовище, в якому відбувається навчальний процес. У це поняття входить структура навчального процесу, його умови і доступність (суспільство, бібліотеки, центри мультимедійних ресурсів, комп'ютерні лабораторії і т. д.).

У таких умовах засоби мультимедіа можуть бути використані як одне з численних можливих середовищ навчання. Таке середовище застосовано в багатьох освітніх проектах, в яких учні розмірковують про досліджувану предметну область і беруть участь у діалозі зі своїми однолітками і вчителями, обговорюючи хід і результати свого навчання.

Отже, розвиток сучасних мультимедійних засобів дозволяє реалізовувати освітні технології на принципово новому рівні, використовуючи для цих цілей найпрогресивніші технічні інновації, що дозволяють надавати та обробляти інформацію різних типів. Одними з найбільш сучасних мультимедійних засобів, що проникають у сферу загальної

середньої освіти, є різні засоби моделювання та засоби функціонування, які ґрунтуються на технологіях, що одержали назву «віртуальна реальність».

До віртуальних об'єктів або процесів належать електронні моделі як реально існуючих, так і уявних об'єктів або процесів. Прикметник «віртуальний» використовується для підкреслення характеристик електронних аналогів освітніх та інших об'єктів, що подаються на паперових та інших матеріальних носіях. Крім цього, дана характеристика означає наявність інтерфейсу, заснованого на мультимедіа-технологіях, що імітує властивості реального простору при роботі з електронними моделями-аналогами.

Віртуальна реальність – це мультимедіа-засоби, що мають звукову, зорову, тактильну, а також інші види інформації та створюють ілюзію входження і присутності користувача в об'ємному віртуальному просторі, переміщення користувача щодо об'єктів цього простору в реальному часі [21].

Системи «віртуальної реальності» забезпечують прямий «безпосередній» контакт людини з середовищем. У найбільш досконалих системах користувач може «доторкнутися» рукою до об'єкта, що існує лише у пам'яті комп'ютера, одягнувши начинену датчиками рукавичку. В інших випадках можна «повернути» зображений на екрані предмет і розглянути його із зворотного боку. Користувач може «зробити крок» у віртуальний простір, озброївшись «інформаційним костюмом», «інформаційною рукавичкою», «інформаційними окулярами» (окуляри-монітори) та іншими приладами.

Використання подібних мультимедіа-засобів у школі змінює механізм сприйняття і осмислення отриманої інформації. При роботі з системами «віртуальної реальності» в загальній середній освіті відбувається якісна зміна сприйняття інформації. У цьому випадку сприйняття здійснюється не тільки за допомогою зору і слуху, але і за допомогою дотику, і навіть нюху. Виникають передумови для реалізації дидактичного принципу наочності навчання на принципово новому рівні.

Перспективним є використання цієї мультимедіа-технології у шкільній освіті для розвитку просторових уявлень, комунікативних навичок, для організації тренувань школярів в умовах, максимально наближених до реальної дійсності.

Осмислення інформації, що надається системами «віртуальної реальності», може бути вже не тільки теоретичним, а й практичним, а саме: наочно-образним або наочно-дійовим.

Практичне мислення вимагає менших зусиль у порівнянні з теоретичним мисленням, сприйняття образної інформації, як правило, простіше від сприйняття символічної інформації. Тому засоби ІКТ, побудовані з використанням технології віртуальної реальності в змозі забезпечити краще розуміння та засвоєння навчального матеріалу, виявлення ступеня впевненості учнів у власній комунікативній компетентності.

Однак важливо розуміти, що чим вищим є рівень систем віртуальної реальності, тим більше праці має бути вкладено у їх створення, тим досконалішими повинні бути технічні засоби інформатизації, що будуть доступні вчителям і школярам.

3.3. Телекомунікаційні засоби, що застосовуються в загальній середній освіті

Для нормального розвитку суспільства необхідний обмін інформацією між людьми і особливо важливу роль цей обмін відіграє у сфері освіти. Завдяки можливості передавати інформацію від однієї людини іншій, а може і одночасно з появою цієї можливості і з'явилося навчання. Невипадково в наші дні робота викладача й учня неможлива без продуктивного обміну інформацією.

Спочатку, на зорі історії людства, обмін інформацією здійснювався за допомогою жестів і міміки, потім – окремих звуків і, нарешті, людської мови. Упродовж тисячоліть інформацію можна було передати тільки усно при особистому спілкуванні. Надалі – письмово, за допомогою папірусу, пергаменту або паперу. У цьому випадку особистий контакт двох людей ставав необов'язковим. З розвитком технологій, за останні двісті років, люди навчилися передавати інформацію на великі відстані за допомогою телеграфу, телефону, радіо, телебачення. Такі технічні засоби, які повною мірою можна назвати телекомунікаційними, дозволяють привнести в освітню діяльність можливість обміну інформацією різних типів. Ці засоби, у ряді випадків, виявляються дуже складними у технічному і технологічному відношенні, що підвищує здатність телекомунікаційних засобів вплинути на ефективність освіти.

У сучасному світі саме комп'ютери і засновані на них комп'ютерні засоби телекомунікацій набувають важливої ролі у процесі обміну інформацією.

У середині шістдесятих років минулого століття люди навчилися поєднувати комп'ютери один з одним. Це дало можливість пов'язувати комп'ютери у комп'ютерну мережу, що об'єднує апаратні, програмні та інформаційні ресурси кількох комп'ютерів і дозволяє кожній людині, яка працює з будь-яким із комп'ютерів, використовувати всю сукупність цих ресурсів. У такій мережі окремі користувачі комп'ютерів одержують можливість обмінюватися файлами й повідомленнями, користуватися загальним мережевим принтером та іншими периферійними пристроями і, що важливо, використовувати інформацію, розосереджену в мережі по окремих комп'ютерах.

Пов'язані між собою комп'ютери можна розглядати з різних точок зору.

З одного боку, об'єднання комп'ютерів – це комп'ютерна мережа. З іншого боку, – це засіб передачі інформації у просторі, засіб організації спілкування людей. Саме завдяки цій властивості комп'ютерні мережі все частіше називають телекомунікаційними мережами, підкреслюючи тим самим їх призначення, а не особливості їх влаштування.

Розрізняють локальні та глобальні телекомунікаційні мережі. Як правило, локальною називають мережу, що зв'язує комп'ютери однієї організації, котрі знаходяться в одній будівлі, в межах району, міста, країни. Іншими словами, найчастіше локальною є мережа, обмежена у просторі. Локальні мережі поширені у сфері освіти. Більшість шкіл та інших навчальних закладів має комп'ютери, зв'язані в локальну мережу. У той же час сучасні технології дозволяють пов'язувати окремі комп'ютери, що знаходяться не тільки в різних приміщеннях або будівлях, але й на різних континентах. Невипадково можна зустріти навчальні заклади, що мають філії або партнерів у різних країнах, комп'ютери яких об'єднані в локальні мережі. Більше того, локальні мережі можуть об'єднувати і комп'ютери різних навчальних закладів, що дозволяє говорити про існування локальних мереж сфери освіти.

На відміну від локальних, глобальні мережі не мають просторових обмежень. До глобальної мережі може бути підключений будь-який комп'ютер. Будь-яка людина може отримати доступ до інформації, розміщеної у цій мережі. Найбільш відомим прикладом глобальної телекомунікаційної мережі є мережа Інтернет (Internet), доступ до якої з'являється у все більшій кількості середніх шкіл. Інтернет не є єдиною глобальною телекомунікаційною мережею. Існують і інші, такі як мережа Fido або мережу Sprint.

Таким чином, більшість шкіл та інших навчальних закладів системи загальної середньої освіти мають можливість користуватись як локальними мережами, так і глобальними мережами.

Важливо розуміти, що поняття локальної та глобальної мережі відносні. Так, наприклад, телекомунікаційна мережа сфери освіти з одного боку локальна, так як не охоплює комп'ютери, що знаходяться в організаціях системи охорони здоров'я, оборони, мистецтва або культури, з іншого боку така мережа охоплює комп'ютери в установах системи освіти, розташованих на різних континентах, і повною мірою може вважатися глобальною.

Перевагою локальної мережі є обмеження сфери розповсюдження інформації, що дозволяє організувати оперативний інформаційний обмін між людьми, що працюють в одній області і обмежити доступ до інформації людям, які не мають до неї відношення. У той же час обмеженість локальної мережі породжує проблеми обмеженості доступу до інформації. Так, наприклад, для учнів і педагогів школи, що має тільки локальну мережу, недоступною є більшість інформаційних ресурсів, розміщених у глобальних телекомунікаційних мережах. Однак загальнодоступність і різноманітність інформаційних ресурсів глобальних мереж призводить до ряду інших проблем. До їх числа можна віднести проблему якості та достовірності інформації, проблему пошуку і навігації, проблему інформаційної безпеки, а також інші проблеми [10].

У практиці інформатизації сфери загальної середньої освіти необхідне розумне поєднання використання локальних і глобальних телекомунікаційних мереж. У зв'язку з цим сучасний вчитель повинен вміти використовувати всі види телекомунікаційних мереж у своїй професійній діяльності.

Але, яка б не була телекомунікаційна мережа, її основне призначення полягає в забезпеченні обміну інформацією. Найпростіша модель обміну інформацією описує передачу інформації від джерела до приймача. Як джерело і одержувач інформації можуть виступати як комп'ютери, так і люди, що працюють з комп'ютером. Таким чином, *за допомогою телекомунікаційних мереж можлива організація інформаційного обміну людини з людиною, людини з комп'ютером і комп'ютера з комп'ютером.* Важливо відзначити, що ці три види інформаційного обміну активно використовуються у сфері загальної середньої освіти.

Інформація від джерела передається до приймача через канал зв'язку. Число джерел і (або) приймачів може перевершувати одини-

цю, і тоді джерела і приймачі інформації з'єднуються один з одним послідовно. У цьому випадку говорять, що використовується комутація каналів зв'язку. Для комутації каналів протилежністю є комутація пакетів інформації. Комутація пакетів передбачає розбивку переданої інформації на фрагменти, що мають власний заголовок і розглядаються як окремі повідомлення. Пакети інформації, що передаються каналами зв'язку від джерел до приймачів інформації, надходять на спеціальні пристрої, які називаються маршрутизаторами, і направляються за призначенням [9].

Комутація пакетів дозволяє ефективно використовувати канали зв'язку для передачі інформації, вона лежить в основі сучасних телекомунікаційних мереж.

Інформація може бути розосереджена між окремими джерелами, але будь-який приймач має до неї доступ. Цей підхід до обміну інформації складає основу відкритості телекомунікаційних мереж.

Як джерела і приймачі інформації можуть виступати і комп'ютерні мережі, які, залежно від способів взаємодії комп'ютерів в них, можна розділити на дві групи – *централізовані* і *однорангові*.

Централізовані локальні та глобальні мережі будуються на основі архітектури «клієнт – сервер», яка передбачає виділення в мережі так званих серверів і клієнтів. До клієнтів відносяться комп'ютери, звані робочими станціями та мережі, що не мають безпосередніх контактів один з одним. Одна робоча станція не може обмінюватися інформацією з іншою робочою станцією без використання сервера. Як сервер, може бути використаний практично будь-який комп'ютер. Не буде різниці з робочою станцією. Сервер відіграє в мережі особливу роль – він керує процесом обміну інформацією [4].

Архітектура «клієнт – сервер» надає користувачам швидкий, ефективний, високопродуктивний і простий доступ з локальної робочої станції до інформації, розміщеної у телекомунікаційній мережі, як на сервері, так і на будь-якому іншому комп'ютері.

Однорангові локальні мережі (одноранговими можуть бути лише локальні мережі) засновані на рівноправній взаємодії комп'ютерів. У такій телекомунікаційній мережі кожен комп'ютер може виступати і як робоча станція, і як сервер. У мережі робочі станції можуть обмінюватися інформацією безпосередньо.

У сучасних умовах освіти можна зустріти як *централізовані*, так і *однорангові* локальні мережі, які часто забезпечуються виходом у

глобальні телекомунікаційні мережі. При цьому роль сервера може відігравати як окремий спеціальний комп'ютер, так і звичайний комп'ютер, який використовується вчителем.

Обмін інформацією здійснюється між джерелами і приймачами інформації за певним правилом, званим протоколом. Найбільш відомий протокол TCP/IP, який використовується у глобальній мережі Інтернет. Існує декілька протоколів, кожен з яких має свої особливості. Різноманіття протоколів ускладнює роботу з телекомунікаційними мережами, звужує коло доступу до інформації, що міститься в різних мережах або є доступними при використанні різних протоколів. У зв'язку з цим особливістю сучасних підходів до розвитку комп'ютерних мереж є стандартизація протоколів.

Широке впровадження телекомунікаційних мереж у всі сфери життя людини, в тому числі і в освіту, стало можливим лише після появи глобальної комп'ютерної мережі Інтернет.

В основі роботи мережі Інтернет знаходяться ідеї стандартизації використовуваних протоколів передачі інформації, відкритості архітектури і можливість вільного підключення нових мереж. Все це, в укупності, призвело до поширеності мережі Інтернет у різних країнах світу, до використання цієї телекомунікаційної мережі в різних сферах діяльності людини, включаючи освіту.

Використання телекомунікаційних мереж у загальній середній освіті відкриває нові можливості, основними з яких є:

- розширення доступу до навчально-методичної інформації;
- формування у школярів комунікативних навичок, культури спілкування, вміння шукати інформацію;
- організація оперативної консультаційної допомоги;
- підвищення індивідуалізації навчання, розвиток бази для самостійного навчання;
- забезпечення проведення віртуальних навчальних занять в режимі реального часу;
- організація спільних дослідницьких проєктів;
- моделювання навчальної дослідницької діяльності;
- доступ до унікального обладнання, моделювання складних або небезпечних об'єктів, явищ або процесів тощо;
- формування мережевої спільноти педагогів;
- формування мережевої спільноти учнів;
- вироблення в учнів критичного мислення, навичок пошуку та відбору достовірної та необхідної інформації [6].

Можливо, під телекомунікаційними засобами, які використовують у загальній середній освіті, слід було б розуміти будь-які засоби і інструменти, що мають відношення до передачі інформації, використаної в навчанні школярів. При такому підході до телекомунікаційних засобів, які використовуються в системі загальної середньої освіти, крім комп'ютерів і програмного забезпечення будуть відноситися телефон, телевізор і багато інших телекомунікаційних пристроїв. Таке визначення має повне право на існування.

При цьому телекомунікаційні комп'ютерні мережі повноцінно замінюють всі інші телекомунікаційні засоби, володіючи цілим спектром додаткових можливостей. У зв'язку з цим стає виправданим віднесення до телекомунікаційних засобів, які використовуються у сфері освіти, тільки комп'ютерних засобів передачі освітньої інформації.

Телекомунікаційні засоби, що використовуються в освіті, – засоби інформатизації освіти, що забезпечують обмін інформацією в телекомунікаційних мережах.

Важливо відзначити, що під поняття телекомунікаційних засобів, що використовуються в освіті, підпадають, поряд з апаратними засобами, такими як сервери, робочі станції, мережі або маршрутизатори, також і спеціалізоване програмне забезпечення та інформаційне наповнення, без яких повноцінний інформаційний обмін у сфері освіти був би неможливий.

Завдяки використанню телекомунікаційних засобів, у сферу загальної середньої освіти проникли загальновідомі телекомунікаційні сервіси, такі як *електронна пошта, телеконференції і віддалений доступ до інформації*.

Електронна пошта (E-mail) – система для зберігання і пересилки повідомлень між людьми, що мають доступ до комп'ютерної мережі. За допомогою електронної пошти можна передавати по комп'ютерних мережах будь-яку інформацію (текстові документи, зображення, цифрові дані, звукозаписи тощо). Електронна пошта може бути використана для спілкування учасників навчального процесу та пересилання навчально-методичних матеріалів. Важливою властивістю електронної пошти, привабливим для освіти, є можливість реалізації асинхронного обміну інформацією [3].

Телеконференція являє собою мережевий форум, організований для ведення дискусії і обміну новинами з певної тематики. Під час телеконференції дозволяється публікувати повідомлення за інтересами на спеціальних комп'ютерах в мережі. Повідомлення можна читати,

підключившись до комп'ютера і вибравши тему для дискусії. Далі, за бажанням, можливо відповісти автору статті або відправити власне повідомлення. Таким чином, організовується мережева дискусія, що носить новинний характер, оскільки повідомлення зберігаються невеликий період часу [19].

Доступ до *віддалених інформаційних ресурсів* можна швидко отримати, якщо використовувати спеціалізовані засоби – *інформаційно-пошукові системи* і за їх допомогою в найкоротші терміни знайти цікаві відомості у світових інформаційних джерелах. До числа телекомунікаційних ресурсів, що застосовуються в системі загальної середньої освіти, можуть бути віднесені різні засоби навчання, створені для школи та ті, що надаються учню за допомогою використання різноманітних засобів інформатизації [10].

3.4. Інформаційні ресурси мережі Інтернет

Інформатизація є одним з основних факторів, який змушує освіту вдосконалюватися. Змінюються зміст і методи навчання, змінюється роль педагога, який поступово з простого транслятора знань перетворюється на організатора діяльності учнів з придбання ними нових знань, умінь і навичок. Істотним засобом інформатизації є освітні інформаційні ресурси, опубліковані в мережі Інтернет. Невипадково їх коректне, своєчасне і доречне використання всіма фахівцями, які працюють у системі загальної середньої освіти, є запорукою ефективності підготовки школярів.

Подібні засоби ІКТ дозволяють привнести в роботу установи загальної середньої освіти:

- використання інформації, розміщеної на навчальних та наукових сайтах мережі Інтернет (web-сайтах), для підготовки навчально-методичних матеріалів, рефератів і повідомлень;
- організацію представництва навчального закладу в мережі Інтернет;
- створення сайту, присвяченого змісту шкільної дисципліни та розміщення його в мережі Інтернет;
- розміщення особистих web-сайтів вчителів і школярів і т. і.

Більшість інформаційних ресурсів мережі Інтернет представлено так званими web-сторінками, організованими за принципами гіпермедіа.

Web-сторінка – це документ, що містить:

- форматований текст;

- мультимедійні об'єкти (графіка, звук, відео);
- посилання на інші web-сторінки або інші інформаційні ресурси;
- активні компоненти, здатні виконувати роботу на комп'ютері за закладеною в них програмою [16].

Як правило, web-сторінка – це досить складний документ, що складається з цілої групи файлів.

У рамках однієї сторінки важко викласти всі необхідні відомості, тому, найчастіше, інформацію представляють у вигляді набору з декількох десятків або сотень web-сторінок, зв'язаних разом єдиною темою, загальним стилем оформлення і взаємними гіпертекстовими посиланнями. Такий набір називається web-сайтом або web-вузлом.

Кожен web-сайт має свою стартову сторінку, яка називається початковою або домашньою.

Звичайний web-вузол відправляє запитаний документ тільки за зверненням клієнта. Існують web-вузли, що здатні самостійно передавати оновлену інформацію за умови реєстрації та підписки клієнта.

Численні web-сайти і web-сторінки зберігаються на величезній безлічі так званих WWW-серверів, тобто комп'ютерів, на яких встановлено спеціальне програмне забезпечення.

Користувачі, що мають доступ до мережі, отримують і переглядають інформацію з web-сторінок за допомогою програм-клієнтів для всесвітньої павутини, які отримали специфічну назву web-браузерів (браузери, оглядачі).

Для отримання сторінки браузер посилає по комп'ютерній мережі запит web-сервера, на якому зберігається необхідний документ. У відповідь на запит, сервер висилає програмі перегляду потрібну web-сторінку або повідомлення про відмову, якщо вона з тих чи інших причин недоступна. Взаємодія клієнт–сервер відбувається за певними правилами або, інакше кажучи, з прикладного протоколу.

Web-документ може містити форматований текст, графіку і гіпертекстові посилання на різні ресурси мережі Інтернет. Щоб реалізувати всі ці можливості і забезпечити незалежність інформаційних ресурсів від системного програмного забезпечення персонального комп'ютера, на якому вони будуть проглядатися, була розроблена спеціальна мова. Вона отримала назву HyperText Markup Language (HTML) або Мова розмітки гіпертексту.

Кожний файл у мережі Інтернет також має свою унікальну адресу. Він називається URL. URL (Universal Resource Locator, універсальний покажчик ресурсів) – адреса будь-якого файлу в мережі. В URL

міститься назва протоколу, за яким потрібно звертатися до файлу, адреса комп'ютера із зазначенням, яку програму-сервер запустити на ньому, і повний шлях до файлу.

До недавнього часу основними конкурентами по випуску комплекту програм-клієнтів для роботи з інформаційними ресурсами мережі Інтернет були дві великі фірми – Netscape Communications і Microsoft. Продукт першої фірми називається Netscape Communicator, до його складу входить популярна програма-браузер Netscape Navigator. Пакет клієнтського програмного забезпечення для мережі Інтернет від фірми Microsoft називається Internet Explorer. Браузер в даному комплекті отримав однойменну назву.

У процесі розвитку мережі Інтернет та збільшення числа опублікованих у ній інформаційних ресурсів все більшого значення набуває проблема пошуку необхідних ресурсів. Для системи загальної середньої освіти вона полягає в пошуку таких інформаційних ресурсів, що опубліковані в мережі, які змогли б на практиці підвищити ефективність системи підготовки школярів. Подібний пошук заснований на взаємодії з інформаційними ресурсами, опублікованими у всесвітній телекомунікаційній мережі Інтернет.

Шлях до величезного інформаційного багачу людства, що зберігається в бібліотеках, фонотеках, фільмотека, лежить через картки каталогів. В Інтернеті існують аналогічні механізми для знаходження необхідної інформації. Мова йде про пошукові сервери, які слугують відправною точкою для користувачів. Зі змістовної точки зору про них можна говорити як про ще одну спеціальну службу мережі Інтернет.

Пошукові сервери досить численні і різноманітні. Прийнято розрізняти пошукові індекси та каталоги. Сервери-індекси регулярно прочитують зміст більшості веб-сторінок мережі Інтернет («індексують» їх) і розміщують їх повністю або частково у загальну базу даних. Користувачі пошукового сервера мають можливість здійснювати повнотекстовий пошук по цій базі даних, використовуючи ключові слова, пов'язані з метою їх зацікавленості. Видача результатів пошуку зазвичай складається з витягів, рекомендованих увазі користувача сторінок і їх адрес (URL), оформлених у вигляді гіперпосилань. Працювати з пошуковими серверами цього типу зручно, коли добре уявляєш собі, що саме хочеш знайти.

Каталоги виростили зі списків цікавих посилань, закладок (bookmarks). По суті справи вони являють собою багаторівневу смис-

лову класифікацію посилань, побудовану за принципом «від загального до конкретного». Іноді посилання супроводжуються коротким описом інформаційного ресурсу. Як правило, можливий пошук у назвах рубрик (категоріях) та описах ресурсів за ключовими словами. Каталогами користуються тоді, коли не цілком чітко знають, що саме шукають. Переходячи від найзагальніших категорій до більш конкретних, можна визначити, з яким саме мультимедіа-ресурсом мережі Інтернет слід ознайомитися. Пошукові каталоги доречно порівнювати з тематичними бібліотечними каталогами, словниками-тезаурусу або біологічними класифікаціями тварин і рослин. Ведення пошукових каталогів частково автоматизовано, але до цих пір класифікація ресурсів здійснюється головним чином вручну [21].

Пошукові каталоги бувають загального призначення та спеціалізовані. Пошукові каталоги загального призначення містять у собі інформаційні ресурси найрізноманітнішого профілю. Спеціалізовані каталоги об'єднують тільки ресурси, присвячені певній тематиці. Їм часто вдається досягти кращого охоплення ресурсів зі своєї галузі і побудувати більш адекватну рубрикацію.

У мережі Інтернет існує досить багато каталогів і порталів, які збирають ресурси, використання яких було б доцільним у системі загальної середньої освіти.

Використання таких каталогів та інформаційних ресурсів мережі Інтернет доцільно для:

- оперативного забезпечення педагогів, учнів та батьків актуальною, своєчасною і достовірною інформацією, відповідає цілям і змісту освіти;
- організації різних форм діяльності учнів, пов'язаних із самостійним оволодінням знаннями;
- застосування сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій (технологій мультимедіа, віртуальної реальності, гіпертекстових і гіпермедіа-технологій) у навчальній діяльності;
- об'єктивного виміру, оцінки і прогнозу результативності навчання, зіставлення результатів навчальної діяльності школярів з вимогами державного освітнього стандарту;
- управління навчальною діяльністю учня адекватне рівню його знань, умінь і навичок, а також особливостям його мотивації до навчання;
- створення умов для індивідуального самостійного навчання школярів;

- постійного і оперативного спілкування педагогів, учнів і батьків, націленого на підвищення ефективності навчання;
- організації ефективної діяльності установ загальної освіти відповідно до прийнятих у країні нормативними положеннями і змістовними концепціями.

Доцільними для використання в загальній середній освіті можуть виявитися найрізноманітніші інформаційні ресурси мережі Інтернет. Серед таких ресурсів можна виділити освітні Інтернет-портали, які самі є каталогами ресурсів, сервісні та інструментальні комп'ютерні програмні засоби, електронні подання паперових видань, електронні навчальні засоби та засоби вимірювання результатів навчання, ресурси, що містять новини, оголошення та засоби для спілкування учасників освітнього процесу [18].

Найбільша кількість інформаційних ресурсів націлена на використання вчителями та школярами під час навчального процесу. Частина таких ресурсів призначена для використання у традиційній системі навчання відповідно до державних освітніх стандартів і зразковими програмами з кожної навчальної дисципліни. Інші освітні ресурси призначені для позанавчальної та позаурочної роботи школярів, поглиблення знань та самостійного вивчення (для школярів і абітурієнтів). Виділяються ресурси довідкового і енциклопедичного характеру, а також засоби вимірювання, контролю та оцінки результатів навчальної діяльності.

Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, педагоги зможуть більш ефективно управляти пізнавальною діяльністю школярів, оперативно відслідковувати результати навчання і виховання, здійснювати обґрунтовані і доцільні заходи щодо підвищення рівня навченості та якості знань учнів, цілеспрямовано удосконалювати педагогічну майстерність, мати оперативний адресний доступ до необхідної інформації навчального, методичного та організаційного характеру. Педагоги, які займаються розробкою власних інформаційних ресурсів, набувають додаткову можливість використання фрагментів освітніх ресурсів, опублікованих у мережі, роблячи необхідні посилання і дотримуючись авторського права [15].

Доступ учнів до інформаційних ресурсів мережі Інтернет забезпечить школярів основним і додатковим навчальним матеріалом, необхідним для навчання у школі, виконання завдань викладача, самостійного навчання та організації дозвілля, розвитку як пізнавальних,

так і комунікативних навичок. Завдяки таким ресурсам у школярів з'являється можливість оперативно знайомитися з новинами, дізнаватися про проведення олімпіад, конкурсів, консультуватися, спілкуватися з педагогами і однолітками. Старшокласники знайдуть в інформаційних ресурсах мережі Інтернет інформацію про зовнішнє незалежне оцінювання та для продовження освіти – відомості про інститути, університети та академії, терміни та умови вступу, навчальні та методичні матеріали, необхідні для підготовки до вступних випробувань [12].

Батьки школярів і представники громадськості, скориставшись інформаційними ресурсами мережі Інтернет, зможуть дізнатися більше про розвиток і функціонування загальноукраїнської і регіональних систем освіти, познайомитись з навчальними планами, програмами та рекомендаціями педагогів, здійснити посильний вплив на підвищення якості загальної середньої освіти.

Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, адміністрація освітніх установ зможе приймати ефективні управлінські рішення, співвідносячи їх з чинним законодавством та нормативними документами, об'єктивно оцінювати діяльність педагогів, оперативно взаємодіяти з колегами, підвищивши загальний рівень планування та адміністрування діяльності навчального закладу.

Основну частину інформаційних ресурсів доцільно задіяти для підвищення ефективності навчання школярів з усіх дисциплін освітньої програми загальної середньої освіти.

Важливо розуміти, що використання інформаційних ресурсів мережі Інтернет має бути попередньо кореговане педагогами з основними компонентами реалізованої методичної системи навчання – цілями, змістом, методами, організаційними формами і вживаними засобами навчання. Використовувані ресурси повинні вписуватися в цю систему, не суперечити і відповідати її компонентам.

Особлива увага повинна бути приділена підбору та розробці методів навчання з використанням інформаційних ресурсів мережі Інтернет. Серед таких методів можуть бути запропоновані пошук і використання школярами навчальної інформації, значущої з точки зору цілей навчання, проектно-дослідницька діяльність учнів, заснована на взаємодії з ресурсами мережі Інтернет, використання комунікаційних компонентів таких ресурсів для навчального та виховного спілкування учнів і педагогів.

3.5. Дидактичні можливості комп'ютерних засобів навчання (КЗН)

Практична реалізація навчального процесу, спрямованого на єдність освіти, розвитку і виховання учнів, ґрунтується на загальних дидактичних принципах. До числа провідних дидактичних принципів відносяться: свідомість, комунікативність, наочність, активність, науковість, доступність, міцність, послідовність, систематичність, облік індивідуальності учня і т. д. (Рис. 3.2).

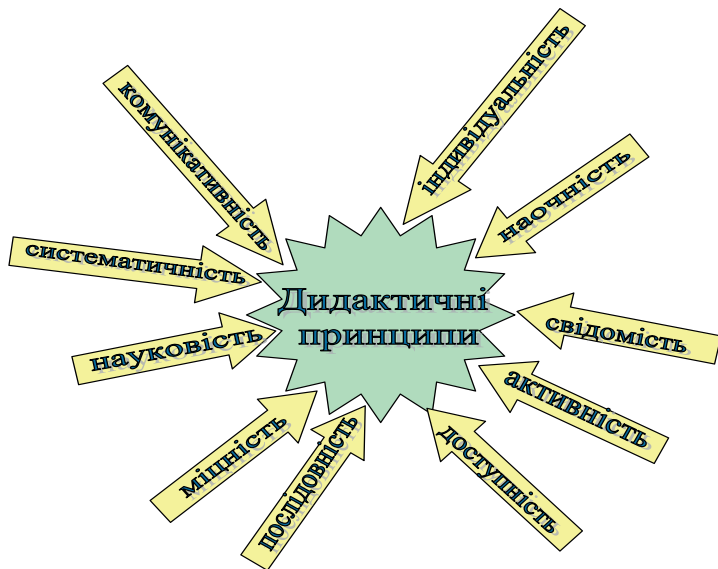


Рис. 3.2. Дидактичні принципи

Методи комп'ютерного навчання, будучи способами організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, ґрунтуються на цих принципах, а КЗН як одна зі складових навчального процесу дозволяють ефективно реалізувати методи навчання.

КЗН повинні відповідати вимогам з точки зору їх реалізації на базі основних дидактичних принципів.

Принцип *свідомості* припускає, що «спочатку відбувається усвідомлення особливостей мовних одиниць і правил їх оформлення, а потім у результаті тренування виробляється автоматизм їх застосування у мові» [22].

Умови комп'ютерного навчання повною мірою забезпечують учня можливістю свідомого вибору стратегії досягнення навчальної мети. КЗН надають можливість отримати запитувану інформацію в момент виникнення у цьому потреби. Інформація може бути як короткою, так і розгорнутою. Той, хто навчається, сам дозує інформаційне забезпечення, тому засвоєння відбувається свідомо і характеризується високими показниками.

Комунікативність забезпечується такою властивістю комп'ютера, як мультимедійність, що створює партнерські відносини між комп'ютером і тим, хто навчається. Насиченість навчальної програми стимулами до вербальної реакції і аудіовербальної/невербальної оцінки цих дій створює умови реальних діалогових ситуацій.

Наочність – один із провідних дидактичних принципів, реалізується в найбільш широкому діапазоні, виконуючи активізуючу, сигнальну, симулятивно-моделюючу й емотивну функції.

Сучасні КЗН дозволяють реалізувати всі види вербальної і графічної наочності, як статичної, так і динамічної.

Комп'ютерна форма навчання передбачає *активність* того, хто навчається, так як саме він керує процесом навчання.

Доступність при комп'ютерних формах навчання реалізується відповідністю комп'ютерної навчальної програми (КНП) віковим та інтелектуальним можливостям учнів, а засвоєння матеріалу не викликає непереборних труднощів. КНП має властивості широкого вибору порога складності. До того ж комп'ютерна програма має можливості надання допоміжної інформації та індивідуальної інформаційної підтримки.

Міцність засвоєння матеріалу забезпечується усіма комп'ютерними засобами навчання, а саме: інтерактивністю, необмеженістю у часі, розширеними можливостями самостійного засвоєння матеріалу, збільшенням часу на індивідуальне тренування певних видів складностей.

Принцип *послідовності* реалізується через передбачену комп'ютерною навчальною програмою поступовістю подачі матеріалу, організованого системно, на основі передбачуваного засвоєння.

Облік індивідуальності учня є одним із пріоритетних властивостей комп'ютерних навчальних засобів, завдяки безмежному потенціалу КЗН з адаптації до рівня конкретного учня стає можливим враховувати не тільки вікові особливості та рівень підготовки учнів, а й індивідуальні психологічні якості кожного учня. Адаптивність КЗН реалізується в

можливості пристосування програми до особливостей конкретного процесу навчання з метою його оптимізації на основі:

- обліку типологічних особливостей учнів (вид пам'яті, тип темпераменту тощо);
- забезпечення прийнятних психофізичних характеристик взаємодії учня з комп'ютером;
- вибору індивідуального темпу роботи та способу викладу матеріалу, здійснення оптимальної стратегії управління процесом навчання.

Ступінь адаптивності враховується шляхом вхідного тестування та постійного обліку результатів навчальної діяльності учня, наданням вибору індивідуального темпу пред'явлення матеріалу і забезпеченням звернення до допоміжної інформації [22].

3.6. Інформаційні технології і проблема збереження здоров'я школярів

Повсюдне проникнення засобів ІКТ в загальну середню освіту робить актуальним завдання, вирішення якого повинно мати найвищий пріоритет – завдання збереження здоров'я учнів у процесі навчання з використанням комп'ютерної техніки та інших засобів інформатизації, які можуть негативно позначатися на здоров'ї школярів.

Актуальність рішення цього завдання залишається упродовж усього часу масового навчання школярів з використанням засобів ІКТ. Дослідниками виявлено велику кількість факторів і рекомендацій, які є значущими з точки зору впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчання. Досить згадати кілька редакцій санітарних норм і правил, що стосуються проведення навчальних занять з використанням комп'ютерної та іншої техніки. При цьому проблема коректного використання комп'ютерів у навчанні досі залишається, оскільки робота школярів за комп'ютером пов'язана з підвищеним розумовим навантаженням, нервово-емоційною та зоровою напругою [13].

Аналіз ергономічних проблем комп'ютеризації стосується не тільки технічних засобів, але і програмного забезпечення, яке повинне відповідати вимогам як педагогіки, так і ергономіки. У той же час з'явилася велика кількість різноманітних навчальних, контролюючих, розвиваючих програм. Як правило, ці програми виконані в різних сти-

лях, слабо пов'язані зі шкільними навчальними планами, а багато з них містять навіть фактичні помилки.

Проте, до цих пір на практиці відсутня повнота, цілісність і системність у забезпеченні здоров'язбереження учнів. Практично кожен вчитель може довго розповідати про заходи, яких він дотримується при навчанні школярів, використовуючи засоби ІКТ. І практично в кожному випадку без особливих зусиль можна знайти достатню кількість неврахованих факторів, які негативно позначаються на здоров'ї учнів.

Багатьох проблем у цій галузі вдалося б уникнути, якби кожен учитель організував процес навчання з використанням засобів ІКТ не на свій розсуд, вибираючи найбільш зручні для нього і не погоджені з колегами заходи щодо забезпечення здоров'язбереження, а працював би в суворих і чітко визначених рамках єдиної вивіреної та апробованої системи здоров'язберігаючого середовища школи. При цьому навчання не шкодить здоров'ю школярів, а має стати повноправною ланкою загальної системи здоров'язбереження, інтегрованого з аналогічними заходами, що відбуваються під час вивчення навчальних дисциплін і в позанавчальній діяльності школярів.

Необхідно враховувати, що формування здоров'язберігаючого середовища відбувається на тлі того, що сьогодні раніше звична уніфікація освітніх установ змінилася і має велику різноманітність їх видів, установи відрізняються варіативністю навчальних планів і програм, впровадженням нових методик навчання і виховання. В основі нових підходів до навчання лежать проблеми розвитку особистості, більш глибокого обліку пізнавальних інтересів і здібностей молоді [8].

Кінцева мета всіх без винятку, нововведень, які здійснюються в сучасній школі, полягає у створенні механізмів сталого розвитку якісно нової моделі освітньої установи, що забезпечує комплекс умов для формування гармонійно розвиненої, соціально активної, творчої особистості, що відповідає соціальному та регіональному замовленням [9].

У таких умовах основним завданням навчального закладу є підвищення якості освіти. Досвід показує, що рішення цього завдання можна здійснити через методичну, загальноосвітню, виховну і, нарешті, здоров'язберігаючу діяльності.

Важливо звернути увагу на те, що однією з основних задач є збереження та розвитку здоров'я дітей у навчально-виховному процесі.

Програма розвитку освітньої установи повинна включати в себе створення здоров'язберігаючої програми розвитку, створення виховних

та здоров'язберігаючих програм по класах і дисциплінах, розробку плану дій з реалізації виховних і здоров'язберігаючих програм по класах і дисциплінах на кожний навчальний рік [11].

З цього підсумовуємо, що заходи здоров'язбереження при навчанні з використанням засобів ІКТ повинні, з одного боку, опрацьовуватися з урахуванням специфіки дисциплін та психолого-вікових особливостей учнів усіх вікових груп, з іншого – бути невід'ємною ланкою загального здоров'язберігаючого середовища школи.

Зокрема, формування та розвиток здоров'язберігаючого середовища школи включає в себе ряд заходів, розповсюдження яких необхідно і на теорію і практику навчання з використанням засобів ІКТ, а саме:

- підвищення компетентності і рівня знань педагогів і адміністрації в галузі педагогіки, фізіології, психології, екології щодо здоров'язберігаючого супроводу навчально-виховного процесу;
- організація обліку динаміки працездатності школярів під час навчально-виховного процесу;
- організація чергування різних видів діяльності;
- організація поєднання праці та відпочинку під час навчально-виховного процесу;
- організація динамічних пауз під час навчання.

У той же час вдосконалення методичних систем і практичних умов навчання з використанням засобів ІКТ у школі має внести свій органічний внесок у формування єдиного здоров'язберігаючого простору. Основними елементами, що входять у такий простір «завдяки» використанню інформаційних та комунікаційних технологій, можуть стати системи:

- вдосконалення навчально-виховного процесу з використанням засобів ІКТ з метою збереження здоров'я школярів;
- контролю здоров'язбереження в рамках реалізації методичних систем навчання з використанням комп'ютерної техніки;
- медико-профілактичного забезпечення здоров'язберігаючого супроводу процесу навчання;
- планування здоров'язберігаючого супроводу навчально-виховного процесу в галузі використання засобів ІКТ;
- медико-психологічного забезпечення здоров'язберігаючого супроводу навчання з використанням засобів ІКТ;
- відбору та використання засобів навчання, що не завдають шкоди здоров'ю школярів.

Формування теоретичної моделі здоров'язберігаючого середовища школи і окремий детальний облік у ній особливостей збереження здоров'я школярів у процесі навчання з використанням засобів ІКТ дозволяють не тільки окреслити коло виникаючих при цьому проблем, а й виробити загальні і приватні рекомендації та технологічні кроки, якими на практиці могли б скористатися педагоги і адміністрація шкіл [4].

До таких кроків, у першу чергу, слід віднести:

- перспективне планування розвитку здоров'язберігаючого супроводу навчально-виховного процесу;
- аналіз і план дій з організації здоров'язберігаючого супроводу діяльності школи стосовно навчання з використанням засобів ІКТ;
- підготовку і мотивацію вчителів, орієнтування на здоров'язберігаючий супровід навчально-виховного процесу;
- організацію контролю за дотриманням вимог Державної санітарно-епідеміологічної служби при підготовці та проведенні занять з використанням комп'ютерної техніки;
- організацію системи контролю за дотриманням раціонального поєднання навчальної діяльності та відпочинку в ході навчання з використанням засобів ІКТ;
- створення системи безперервної здоров'язберігаючої освіти вчителів, учнів та батьків;
- вдосконалення змісту і методів навчання, що проводиться з використанням засобів ІКТ, шляхом систематизації, інтеграції та оптимізації навчального матеріалу з метою усунення перевантаження школярів;
- вивчення впливу засобів ІКТ на здоров'я школярів.

Насичуючи навчальні програми новим змістом, варіюючи зміст навчальних планів, захоплюючись творчим процесом і використанням різних засобів ІКТ, педагоги часто забувають про можливості учня, його фізичні і психічні характеристики. У результаті страждає якість знань, а некоректний педагогічний вплив може погіршити здоров'я школярів.

Створення системи здоров'язбереження у школі, взаємозв'язок усіх факторів, що впливають на здоров'я, їх вивчення з точки зору навчання з використанням засобів ІКТ, обов'язково буде сприяти збереженню оптимального рівня працездатності і функціонального стану організму впродовж усіх навчальних занять у школі та повної безпеки для життя і здоров'я школярів. Це, безумовно, позитивно позначиться

і на досягненні однієї з головних цілей навчання з використанням засобів ІКТ – підготовці здорових членів сучасного суспільства, здатних орієнтуватися в інформаційних потоках, котрі володіють основними інформаційними технологіями [2].

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Баркасі В. В. Використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях з дисциплін циклу [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/c-2c0b65625b2ac68a5c53b89521206d27.html>
3. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): Материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 19 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko_ll_sod.pdf
4. Генсон Марк Е. Керування освітою та організаційна поведінка / Пер. з англ. Х. Проців – Львів: Літопис, 2002. – 384 с.
5. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов // Европейский фонд образования. – 1997. – 160 с.
6. Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 роки [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1153-2005-%EF>.
7. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1–2. – С. 5–60.
8. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]: Сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/education/average/drzh_stand.doc.
9. Семенов А. Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании // Информатика и образование. – 2001. – № 2. – С. 2–6.

10. Уваров Ф. Ю. Новые информационные технологии и реформа образования // Информатика и образование. – 1994. – № 3. – С. 3–14.
11. Закон України «Про Національну програму інформатизації» [Електронний ресурс]: (Відомості Верховної Ради (ВВР), 1998, № 27–28, т. 181) (Із змінами, внесеними згідно із Законом N 2684-III (2684-14) від 13.09.2001, ВВР, 2002, №1, т. 3). – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=74%2F98-%E2%F0.
12. Закон України Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки [Електронний ресурс]: Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2007, N 12, ст.102; Верховна Рада України. – 2007. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16>.
13. Концепція Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року. – Освіта.ua. – [Електронний ресурс] . – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/8835
14. Макарова Н. В., Матвеева Л. А., Пройдо В. Л. Підручник «Інформатика», М.: «Фінанси та статистика», 1997.
15. Багриновський К. А., Хрусталеєв Е. Ю. «Нові інформаційні технології», М.: «ЭКО», 1996.
16. Крилов І. В. «Інформаційні технології: теорія і практика», М.: «Центр», 1996.
17. Малиновський Б. М. «Історія обчислювальної техніки», К.: «Лотус», 1995.
18. Кондратова С. С. Учбовий посібник «Інформаційні технології в управлінні», К.: МАУП. 1998.
19. Каратигін С. В. «Бази даних: найпростіші засоби опрацювання інформації; системи управління базами даних», М.: АБФ, 1995.
20. Барсуков В. С., Тарасов О. В. «Нова інформаційна технологія», журнал «Обчислювальна техніка та її застосування», 1989., № 2, С. 41–42.
21. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://wiki.ciiit.zp.ua/index.php>
22. Шукін А. Н. Методика навчання іноземних мов: Курс лекцій. М.: УРАО., 2002., с. 125).
23. Еришов А. П. Информатизация: от компьютерной грамотности учащихся к информационной культуре общества // Коммунист. – 1988. – № 2. – С. 82.



Розділ 4

УМОВИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

4.1. Готовність учителів до професійного використання інформаційних і комунікаційних технологій

У системі загальної середньої освіти накопичено досить велику кількість необхідних технічних і програмних засобів. Більше того, якісні показники використовуваної комп'ютерної техніки близькі до насичення, у тому сенсі, що істотне збільшення потужності комп'ютерів не дає відповідних якісно нових можливостей для освіти. Таким чином, все більш актуальним стає не стільки оснащення комп'ютерами шкіл, скільки стратегія їх практичного використання у сфері освіти. Проте ефективне практичне використання засобів ІКТ в освіті не можливе без готовності педагогів до використання таких засобів у своїй професійній діяльності [8].

Для практичного використання засобів ІКТ у загальній середній освіті педагогам повинні бути притаманні:

- загальні педагогічні навички;
- навички володіння засобами інформаційних і телекомунікаційних технологій;
- навички застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій у ході навчання і виховання школярів [2].

Сучасні вчителі повинні вміти багато чого. Так, зокрема, педагоги, які працюють у системі загальної середньої освіти повинні знати, де і як знайти необхідні навчальні матеріали в телекомунікаційних мере-

жах, уміти використовувати подібні мережі в різних аспектах навчання, знати, як представити зміст навчальних предметів за допомогою мультимедійних технологій, як застосовувати мультимедійні засоби навчання [3].

Враховуючи дані психологічних досліджень, ефективне освоєння потенціалу освітніх засобів ІКТ передбачає відповідну підготовку вчителя, який повинен спиратися на такі положення:

- навчання роботі з комп'ютерними засобами навчання є частиною змісту освіти;
- засоби ІКТ, які застосовуються в навчанні є лише інструментом вирішення проблем, його використання не повинне перетворюватися на самоціль;
- використання комп'ютерних засобів навчання розширює можливості людського мислення за рішенням навчальних і професійних завдань;
- навчання роботі із засобами ІКТ є одним з методів формування мислення [4].

У процесі впровадження ІКТ в освіту відбувається зміна культури навчального закладу та ролі вчителя в навчальному процесі. У зв'язку з акцентом на самостійне набуття знань посилюється консультативна та коректувальна спрямованість навчальної діяльності педагога. В умовах надмірної наукової і навчальної інформації, що надається учням сучасними засобами ІКТ, зростають вимоги до професійної підготовки педагога в області основної та суміжних навчальних дисциплін. Істотно підвищуються також вимоги до особистісних, загальнокультурних, комунікативних якостей викладача.

Для більшості інформаційних ресурсів, призначених для використання у процесі навчання, характерний низький педагогічний рівень. Однею з основних причин складної ситуації є те, що, в основному, комп'ютерні навчальні програми створюються фахівцями в області програмування без участі провідних фахівців в області психології, дидактики, змісту і методики навчання конкретної дисципліни. Разом з тим, загальновідомо, що провідні педагоги, які мають великий стаж викладацької роботи, як правило, далекі від нових ІКТ, не володіють ними і, в силу консерватизму мислення, не завжди розуміють їх значимість [5].

Більшість учителів відчувають істотний психологічний бар'єр перед освоєнням комп'ютерної техніки та використанням інформаційних ресурсів у навчанні, який зазвичай маскується сумнівами щодо

педагогічних можливостей названих засобів і технологій. Іноді така недооцінка пояснюється поверхневим знайомством із сутністю процесів інформатизації освіти [6].

Навіть поверхневий аналіз показує, що найчастіше впровадження ІКТ у навчальний процес сприймається як просте перекладення вже давно відомого педагогу змісту і подання його школярам за допомогою комп'ютерних засобів. Очевидно, що такий підхід залишає невикористаними колосальні можливості активізації наочно-образного і теоретично-образного мислення учнів.

Існує кілька основних факторів, облік яких може дати позитивний ефект у процесі формування готовності сучасних педагогічних кадрів до використання засобів ІКТ у навчанні школярів. Зокрема, необхідне створення багаторівневої системи підвищення кваліфікації вчителів.

З точки зору інформатизації освіти, всіх педагогів доцільно розділити на дві основні категорії: *викладачі-користувачі* готових засобів ІКТ та *викладачі-розробники* комп'ютерних засобів педагогічного призначення. У ході формування описуваної готовності перша категорія педагогів повинна бути орієнтована на підготовку до рівня кінцевого користувача. Викладач повинен освоїти елементарні навички роботи з комп'ютером, отримати перше уявлення про найпоширеніші пакети програм універсального призначення, навчитися працювати з текстовими редакторами, електронними таблицями, освоїти роботу з відомими для його предметної галузі готовими комп'ютерними навчальними програмами, засобами телекомунікаційної взаємодії з колегами та учнями, засобами доступу до світових джерел інформації [10].

Викладачам-користувачам, які прагнуть використовувати засоби ІКТ в навчанні школярів, рекомендується курс лекцій з психолого-педагогічними основами інформаційних освітніх технологій. Практична реалізація подібного курсу викликає безліч труднощів, оскільки його зміст знаходиться на стику дисциплін психолого-педагогічного циклу і дисциплін, що пов'язані з програмним і апаратним забезпеченням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Однак при належній адміністративній підтримці такий курс може стати реальністю, якщо до його прочитання підключені різні фахівці [21].

Підготовка другої категорії вчителів, до якої належать *викладачі, що самостійно займаються розробкою* необхідних їм електронних інформаційних ресурсів, повинна наближатися до рівня підготовки кваліфікованих користувачів або навіть програмістів. Це вкрай необхідно для розуміння і раціонального проектування структури електрон-

них ресурсів. Для викладачів-розробників надзвичайно важливо в рамках навчання на курсах підвищення кваліфікації або самостійно познайомитися як з основами конструювання та використання засобів ІКТ, так і з необхідними для цього основами педагогіки і психології [21].

При розробці засобів ІКТ слід враховувати, що творчі колективи за участю системних і прикладних програмістів, психологів, дизайнерів, фахівців з ергономіки є необхідною, але не достатньою умовою якісної розробки. Основний задум, зміст і ідея освітнього електронного ресурсу повинні пропонуватися і вдосконалюватися викладачем-предметником. Йому ж, у свою чергу, свої задуми та ідеї необхідно урівняти з конкретними можливостями використовуваної апаратури, програмного забезпечення, рівня професійної підготовки колективу розробників [17].

У зв'язку з тим, що електронні інформаційні ресурси, застосовувані в навчанні школярів, є не тільки педагогічними, але і програмними засобами, передача через них змістової частини навчального курсу неможлива без проведення ретельної структуризації навчального матеріалу. Таким чином, для раціонального проектування засобів ІКТ по всьому курсу викладачам-розробникам необхідно володіти структурно-системним цілісним уявленням про матеріал шкільної навчальної дисципліни, спеціалізованими засобами і технологіями конструювання змісту засобів навчання за виявленими структурами змісту відповідних освітніх галузей.

Викладачі, які активно займаються розробкою і використанням засобів ІКТ, повинні мати достатній рівень готовності до використання засобів інформатизації освіти в навчальному процесі. Це означає, що педагоги повинні володіти навичками користувача, мати уявлення про програмування і бути фахівцями в області «своїї» шкільної дисципліни.

Вимоги до вчителя, який використовує засоби ІКТ в освітній діяльності, повинні складатися з *традиційних*, які висуваються до будь-якого педагога, і *специфічних*, які пов'язані із застосуванням сучасних інформаційних технологій і засобів практичного використання ІКТ у процесі інформатизації освітньої діяльності [8].

До *традиційних вимог* належать наступні:

- *організаторські* (планування роботи, згуртування учнів і т. д.);
- *дидактичні* (конкретні вміння підібрати і підготувати навчальний матеріал, обладнання, доступне, ясне, виразне, переконливе і послідовне викладення навчального матеріалу; стимулювання розвитку пізнавальних інтересів і духовних потреб);

- *перцептивні* (що виявляються в умінні проникати в духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їхній емоційний стан, виявити особливості психіки);
- *комунікативні* (вміння встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями, їхніми батьками, колегами, керівниками освітньої установи);
- *сугестивні* (емоційно-вольовий вплив на учнів);
- *дослідні* (вміння пізнати й об'єктивно оцінити педагогічні ситуації і процеси);
- *науково-пізнавальні* (здатність засвоєння наукових знань в обраній галузі);
- *предметні* (професійні знання предмета навчання).

У разі використання засобів ІКТ подібні вимоги значно трансформуються. Так, наприклад, важко уявити собі, як можна при проведенні комп'ютеризованого віртуального навчального заняття або консультації, яка здійснюється електронною поштою, проявити сугестивні і перцептивні здібності. Педагогу стає не настільки необхідною і традиційна педагогічна техніка, особливо невербальні засоби спілкування:

- експресивно-виразні рухи (поза, жест, міміка і т. д.);
- такесика (рукостискання, дотик і т. д.);
- проксемика (орієнтація, дистанція);
- просодика і екстралінгвістика (інтонація, гучність, тембр, пауза, сміх і т. д.) [19].

У той же час окреслюються і специфічні вимоги, які необхідні при роботі з сучасними засобами інформатизації та освітніми електронними виданнями. У числі таких вимог, наприклад, знання викладачем дидактичних властивостей і вміння користуватися засобами ІКТ.

Психолого-педагогічні проблеми специфічної діяльності вчителів у інформаційно-освітньому комп'ютеризованому середовищі мають свою специфіку, яка на сьогодні практично не вивчена. Разом з тим, незважаючи на повсюдне розповсюдження засобів і технологій інформатизації освіти, актуальною повинна залишатися головна функція вчителя – управління процесами навчання, виховання та розвитку школярів.

Підготовка педагогічних кадрів до розробки та впровадження нових інформаційних технологій в загальну середню освіту неможлива без адміністративної підтримки. У процесі формування готовності педагогів до використання засобів ІКТ у навчанні школярів ще більшим гальмом, ніж консерватизм викладачів, є інертність організацій-

ної структури навчальних закладів. На доказ цього твердження досить послатися на прогалини в діяльності райдержадміністрацій та адміністрацій шкіл, які не передбачають часу у викладачів для роботи з інформатизації навчального процесу, брак відповідного навчально-допоміжного персоналу, дефіцит схвалення та заохочення новаторської конструктивної діяльності вчителів.

Нерідкі випадки, коли достатньо кваліфіковані фахівці, що займаються управлінням освітою, не бачать необхідності вироблення політики та стандартів щодо навчання з використанням засобів ІКТ та дотримуються негативної позиції невтручання. У зв'язку з цим необхідна адміністративна політика, спрямована на створення організаційної інфраструктури сучасної системи загальної середньої освіти, спочатку націлена на високий ступінь готовності педагогів до практичної інформатизації освіти [20].

Досвід зарубіжних країн свідчить про доцільність публікацій спеціалізованих видань, призначених для активізації інтересу педагогічної громадськості до проблем розробки і впровадження сучасних інформаційних і комунікаційних технологій. Подібні видання повинні бути орієнтовані на широке коло фахівців: педагогів усіх напрямів і рівнів підготовки; адміністраторів системи загальної середньої освіти; викладачів–методистів різних шкільних дисциплін; фахівців у різних галузях інформаційних і комунікаційних технологій; психологів; ергономістів; соціологів; лінгвістів та інших.

Такі видання повинні стати центром обміну досвідом, розробки і передачі знань і умінь, ланкою, що об'єднує діяльність усіх тих, хто займається проблемами інформатизації освіти.

Формуванню готовності педагогів до розробки і використання засобів інформатизації в навчальному процесі сприяє проведення конкурсів, заохочення праці новаторів, а також сертифікація розроблених електронних інформаційних ресурсів з подальшим виданням каталогів. Видача сертифіката та публікація відомостей про сертифіковані програми в каталозі повинні давати підставу для включення розробленого навчального електронного засобу в список наукових і методичних праць викладача-розробника [15].

Крім перерахованого істотний ефект має безпосередній міжособистісний обмін досвідом на конференціях із застосування інформаційних технологій у процесі навчання. Подібні конференції дозволяють не тільки ближче ознайомитися зі змістом доповідей, але й побачити передові розробки навчального програмного забезпечення, провести порівняння

різних способів створення і застосування засобів ІКТ, націлених на інформатизацію загальної середньої освіти.

Використання засобів інформатизації надає реальний позитивний вплив на інтенсифікацію праці педагогів, а також на ефективність навчання школярів. У той же час будь-який досвідчений учитель підтвердить, що на тлі досить частого позитивного ефекту від впровадження інформаційних і комунікаційних технологій, у багатьох випадках використання засобів інформатизації ніяк не позначається на підвищенні ефективності навчання школярів, а в деяких випадках таке використання має негативний ефект. Очевидно, що вирішення проблем доречної і виправданої інформатизації навчання має здійснюватися комплексно і повсюдно. Крім того, навчання коректному, виправданому та доречному використанню засобів інформаційних та телекомунікаційних технологій має увійти до змісту підготовки педагогів у галузі інформатизації освіти [26].

Необхідне комплексне навчання майбутніх і вже працюючих вчителів основ інформатизації освіти. Для цього здійснено пошук цілей і принципів навчання, які б дали можливість систематизувати підготовку педагогів, зробити її зміст більш фундаментальним і менш залежним від засобів інформатизації, котрі постійно змінюються і розвиваються.

Основними цілями підготовки педагогів в області інформатизації освіти є:

- ознайомлення з позитивними і негативними аспектами використання інформаційних та телекомунікаційних технологій в освіті;
- формування уявлення про роль і місце інформатизації освіти в інформаційному суспільстві;
- формування уявлення про видовий склад і області ефективного застосування засобів ІКТ;
- формування уявлення про видовий склад і області ефективного застосування у сфері освіти технологій створення, обробки, подання, зберігання і передачі інформації;
- ознайомлення із загальними методами інформатизації, адекватними потребам навчального процесу, контролю та вимірювання результатів навчання, позанавчальної, науково-дослідної та організаційно-управлінської діяльності навчальних закладів;
- формування знань про вимоги, що висувуються до засобів інформатизації освіти, основні принципи та методи оцінки їх якості;
- вироблення у педагогів стійкої мотивації до участі у формуванні та впровадженні інформаційного освітнього середовища;

- навчання формуванню мови інформатизації освіти (з паралельною фіксацією і систематизацією термінології);
- надання педагогам додаткової можливості пояснити учням роль і місце інформаційних технологій у сучасній світі [24].

Одне з першорядних місць у змісті навчання в області інформатизації освіти займають питання доречного, виправданого і ефективного використання інформаційних та телекомунікаційних технологій в освіті.

Використання інформаційних технологій буде виправданим і приведе до підвищення ефективності навчання в тому випадку, якщо таке використання буде відповідати конкретним потребам системи освіти, якщо навчання в повному обсязі без використання відповідних засобів інформатизації є неможливим або складним. Очевидно, що до системи підготовки педагогів має увійти знайомство з кількома *групами* таких *потреб*, що визначаються, як щодо власне навчального процесу, так і щодо інших сфер діяльності педагогів [23].

До першої групи можна віднести потреби, пов'язані з формуванням в учнів певних систем знань. Такі потреби виникають при знайомстві з вмістом відразу декількох дисциплін, при проведенні занять, які мають міжпредметний характер. Крім того, вони виникають при вивченні елементів мікро- і макросвіту, а також у разі необхідності вивчення ряду понять, теорій і законів, які при традиційному навчанні не можуть знайти необхідного вирішення.

Друга група потреб визначається необхідністю оволодіння учнями репродуктивними вміннями. Потреби цієї групи виникають у ситуаціях, пов'язаних з обчисленнями, перевіркою і обробкою результатів обчислень. Поряд з цим потреби другої групи виникають при відпрацюванні типових умінь з кожної дисципліни і при формуванні загальнонавчальних умінь (загальнологічних – систематизації і класифікації, аналізу та синтезу, рефлексивних – умінь планувати експеримент, здійснювати збір і аналіз інформації).

Третя група потреб визначається необхідністю формування в учнів творчих умінь. Такі потреби виникають при вирішенні оптимізаційних задач, в яких з ряду можливих варіантів вибирається один – найбільш раціональний з певної точки зору, при вирішенні завдань на вибір самого економічного рішення або найбільш оптимального варіанту перебігу процесу. Потреби цієї групи виникають при постановці та вирішенні завдань на перевірку висунутих гіпотез, при необхідності розвитку конструктивно-комбінаторних творчих умінь. Сюди ж

можна віднести і потреби, які виходять з необхідності моделювання процесів або послідовності подій, що дозволяє учневі робити висновки про фактори, що впливають на протікання процесів чи подій. І, також, до третьої групи можна віднести потреби, що виникають в ході лабораторного експерименту, який вимагає для проведення приладів, недоступних для конкретного навчального закладу або дуже тривалого (короткого) проміжку часу. При цьому такий лабораторний експеримент може проводитися в рамках педагогічних вимірювань і також спричинити необхідність використання відповідних інформаційних та телекомунікаційних технологій.

Четверта група потреб пов'язана з необхідністю формування в учнів певних особистісних якостей (виховання учня). Потреби, що відносяться до четвертої групи, виникають для організації моделювання, що створює можливості морального виховання учнів через вирішення соціальних, екологічних та інших проблем. Також потреби у використанні засобів інформатизації освіти можуть виникати для формування в учнів почуття відповідальності по відношенню до інших людей, по відношенню до себе і власного організму.

Поряд з вищенаведеними потребами, для виправданого і ефективного використання інформаційних та телекомунікаційних технологій педагогам необхідно знати основні позитивні та негативні аспекти інформатизації навчання, використання електронних видань і ресурсів. Очевидно, що знання таких аспектів допоможе вчителям використовувати інформатизацію там, де вона має найбільші переваги та мінімізувати можливі негативні моменти, пов'язані з роботою школярів із сучасними засобами інформатизації. До системи підготовки педагогів має бути включено і ознайомлення з можливими негативними наслідками використання засобів інформатизації.

Наведені фактори свідчать, з одного боку, про необхідність підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів у області інформатизації освіти. З іншого боку, зазначені проблеми говорять про те, що застосування засобів ІКТ у навчанні школярів за принципом «чим більше, тим краще» не може привести до реального підвищення ефективності системи загальної середньої освіти. У використанні засобів ІКТ необхідний зважений і чітко аргументований підхід.

Таким чином, у зміст підготовки педагогів до обґрунтованого і ефективного використання засобів ІКТ у професійній діяльності повинні бути включені наступні основні компоненти і теми [30]:

1. Сучасні інформаційні та комунікаційні технології та їх використання в освіті. Позитивні та негативні сторони інформатизації освіти. Доцільність і ефективність використання засобів інформатизації освіти. Інформатизація освіти і життя суспільства.

2. Види аудіовізуальних і технічних засобів, що використовуються в освіті. Комп'ютери та їх види. Периферійне обладнання. Технології і засоби мультимедіа. Телекомунікаційні засоби, що застосовуються в освіті.

3. Технології зберігання і представлення інформації. Технології інформаційного моделювання. Технології передачі інформації. Ресурси комп'ютерних мереж як засіб навчання.

4. Інформаційні та телекомунікаційні технології в навчальному процесі. Методи оцінки якості засобів інформаційних та комунікаційних технологій, що застосовуються в освіті. Технології інформатизації очного та дистанційного навчання. Індивідуалізація і диференціація навчання на основі застосування засобів інформатизації освіти.

5. Інформатизація контролю та вимірювання результатів навчання. Інформатизація позанавчальної діяльності. Інформатизація наукових і методичних досліджень.

6. Інформатизація організаційно-управлінської діяльності навчального закладу. Інформаційні технології і робота з батьками.

7. Система факторів формування інформаційно-освітнього середовища. Інформаційний освітній простір як система інформаційних освітніх середовищ.

Пріоритетним напрямом у навчанні педагогів інформатизації освіти повинен стати перехід від вивчення технічних і технологічних аспектів роботи з комп'ютерними засобами до навчання коректному змістовному формуванню, відбору і доречному використанню освітніх електронних видань і ресурсів. Сучасний педагог повинен не тільки володіти знаннями в галузі інформаційних і телекомунікаційних технологій, а й бути фахівцем із застосування нових технологій у своїй професійній діяльності [22].

4.2. Використання інформаційно-комунікативних технологій у навчанні старшокласників

Бурхливий розвиток інформатики та інформаційних технологій загострив перед освітою завдання розширення практики розвиваючого навчання, використання новітніх технологій навчання, вдосконалення освітніх методик.

В умовах становлення інформаційного суспільства навчальний процес розглядається як засіб розвитку учнів. А головне завдання школи полягає в тому, щоб не лише дати знання, а й формувати комунікативну компетентність, створити стійку мотивацію до навчання та самореалізації, спонукати учнів до самоосвіти, пов'язаної з розвитком їхнього творчого та критичного мислення.

У ряді педагогічних досліджень останніх років особлива увага приділяється розробці шляхів формування мислення, цілеспрямованому розвитку інтелектуальних вмінь, навчанню прийомів пізнавального пошуку, до яких відносяться: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація, класифікація, систематизація тощо.

Розвиток певних якостей мислення засобами вивчення одного предмету значною мірою сприяє загальному розвитку мислення учнів. Це не означає, що, наприклад, вивчення геометрії розвиває та формує ті самі якості мислення, що і заняття літературою. Інформатика ж має на меті навчити підходів та способів опрацювання інформації і має значні потенційні можливості перенесення розумової діяльності з однієї галузі знань в іншу.

Однак, як свідчить шкільна практика, вчителі сьогодні ще багато уваги приділяють саме передаванню учням змісту навчального матеріалу, а розвитку їх мислення – недостатньо. При такому підході учень може зберігати в пам'яті великі об'єми інформації, але не вміти її застосувати ні у межах навчального процесу, ні, тим більше, у життєвих нестандартних ситуаціях [28].

Традиційна система навчання націлює навчальне середовище на лінійну модель (Рис. 4.1) [27].



Рис. 4.1. Лінійна модель навчального середовища

Разом із тим, у багатьох випадках, особливо у прикладних предметних галузях, доцільно використовувати нелінійні моделі (Рис. 4.2) [27].

Управління розумовою діяльністю передбачає послідовного переведення учнів на більш високий рівень цього процесу.

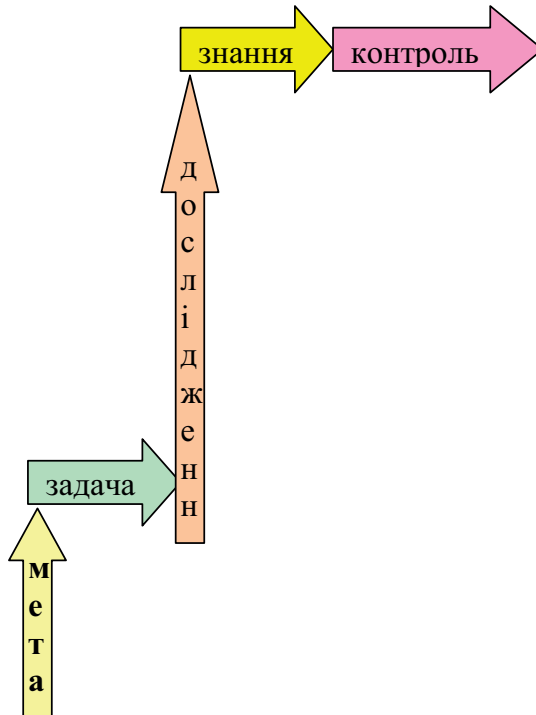


Рис. 4.2. Нелінійна модель навчального середовища

Розвитку мислення та комунікативних здібностей старшокласників приділяється значна увага, оскільки за психологічними дослідженнями в цьому віці у них:

- формується активна життєва позиція;
- стає більш свідомим ставлення до вибору майбутньої професії;
- різко зростає потреба у контролі та самоконтролі;
- мислення стає більш абстрактним, глибоким, різнобічним;
- виникає потреба в інтелектуальній діяльності;
- зростає значущість процесу навчання, його цілей, задач, форм і методів;
- змінюється мотивація навчання, трансформується співвідношення оцінки і самооцінки.

Таким чином, самосвідомість старшокласників переходить на більш високий рівень, що проявляється у поглибленні самоконтролю,

самооцінки, прагненні до самостійності та самовдосконалення. Потреба в саморегуляції, тобто в управлінні розвитком особистості, – важлива вікова особливість старшокласників, яку необхідно врахувати при організації навчального процесу засобами ІКТ.

Мислення старшокласників, а значить, уміння користуватись розумовими діями, слід не тільки стимулювати, а і розвивати. Учням старших класів притаманний високий рівень узагальнення та абстрагування, прагнення до встановлення причиннонаслідкових зв'язків та інших закономірностей між предметами та явищами, критичність мислення, здатність аргументувати свої переконання тощо. Ці якості дозволяють учителю цілеспрямовано розвивати гармонійну особистість, формувати здатність творчо підходити до розв'язання кожної конкретної задачі.

Педагогічне управління процесом розвитку мислення учнів може досягти своєї мети лише за умов забезпечення поєднання ретельно підбраного та дидактично представленого змісту, адекватних, вдало відпрацьованих методик та дієвих соціально значущих мотивів навчально-пізнавальної діяльності учнів з урахуванням індивідуальних властивостей мислення, здібностей, інтересів [29].

Для реалізації конкретних педагогічних задач учитель повинен уявляти кінцеві результати своєї діяльності на кожному етапі (уроці). Необхідно так організувати навчальний процес, щоб він сприяв формуванню та розвитку розумової діяльності: стимулював самостійне мислення, активізував процес опрацювання нової інформації, сприяв установленню зв'язків між знайомим та новим матеріалом, стимулював засвоєння раціональних прийомів навчальної діяльності [31].

Нові інформаційні технології не розкривають повною мірою свого навчального потенціалу в традиційній освітній системі, де домінують дидактичні лінійні технології передавання готових знань, оскільки стрімке зростання інформаційних потоків об'єктивно не дозволяє повністю реалізувати принцип передавання всіх накопичених знань у процесі навчання. У зв'язку з цим інформаційні технології спрямовуються на нелінійну структурування навчального процесу, яка створює умови для розвитку в учнів умінь та навичок постановки задач, моделювання, оптимізації, прийняття рішень в умовах невизначеності, вміння самостійно здобувати знання [25].

До нелінійних технологій належать:

- комп'ютерне моделювання як основний метод пізнання;
- навчально-проектна діяльність;

- мультимедіа і телекомунікаційні технології;
- інформаційне моделювання;
- тестування;
- семінари, конференції, олімпіади, турніри тощо.

Головною особливістю нелінійних технологій є постановка навчальних цілей і задач у предметній галузі, що дозволяють педагогу сформулювати експертний шлях їх досягнення і розв'язання, запропонувати необхідний інструментарій, методичний матеріал, інструкції, довід.

Моделювання як метод пізнання є центральним в освітньому процесі, де використовуються комп'ютерні технології.

Дидактичним засобом навчання з використанням технології моделювання є навчальний проект. Під проектом розуміємо чітко описану задачу, яка має кінцевий результат і практичну значимість. Методика навчального проекту передбачає самостійне обрання учнем проекту, визначення з графіком його реалізації і формами звіту [11].

Якість засвоєння теоретичного матеріалу або виконання практичних завдань залежить від потреб і мотивів учня. Адже інтерес є одним з найважливіших факторів сприйняття інформації. Тому метод проектів є потужним педагогічним засобом, а проектне навчання активізує «істинне навчання», основою якого є індивідуально-творчий розвиток кожної особистості, залучення до цього процесу самої дитини.

Важливу роль при вивченні як теоретичного, так і практичного матеріалу відіграють навчальні і методичні посібники та їх комп'ютерна підтримка. А забезпечення чисельності освітніх технологій, можливості їх вільного вибору обумовлює індивідуальний підхід до навчання, з урахуванням інтересів, здібностей, комунікативних навичок та фахової орієнтації старшокласників.

Використання системного підходу до навчально-пізнавальної та виховної діяльності учнів, розвитку їх комунікативних здібностей із застосуванням нових інформаційних технологій навчання та методів проекту сприяє розвитку пізнавальної активності старшокласників, їх розумових здібностей спонукає до самостійної творчої роботи, самоосвіти та самовдосконалення.

Крім того, як наголошує у своїй роботі М. М. Фіцул, «використання комп'ютера у процесі навчання сприяє також підвищенню інтересу й загальної мотивації навчання завдяки новим формам роботи і причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу; активізації навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних

форм подання інформації... індивідуалізації навчання – кожен працює в режимі, який його задовольняє; розширенню інформаційного і тестового «репертуарів», доступу учнів до «банків інформації» [13].

Системне використання ІКТ у практиці навчання веде до формування інноваційних чинників, здатних суттєво модернізувати освітній процес. Найактуальнішими з них є: удосконалення методів і технологій відбору і формування змісту загальної середньої освіти; запровадження та розвиток нових напрямів освіти, пов'язаних з інтенсивною інформатизацією навчання; внесення змін у процес опанування більшістю навчальних предметів, які безпосередньо не пов'язані з інформатикою; виникнення нових форм взаємодії у процесі навчання, трансформація змісту і характеру співпраці учнів і вчителів [12].

4.3. Сутність поняття ІКТ-компетентності педагога

У даний час набуває поширення концепція компетентнісного підходу в освіті, що є основою змістовних змін щодо забезпечення відповідності освіти запитам і можливостям суспільства періоду інформатизації і глобальної масової комунікації. З позицій компетентнісного підходу сутністю освіти стає розвиток здібностей до самостійного вирішення проблем у різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого стає і власний досвід кожного. У системі безперервної освіти дорослих компетентність є однією з основних характеристик результативності освіти в ланцюжку понять: письменність – компетентність – культура – менталітет [16].

Виділення ІКТ-компетентності як окремої складової професійної компетентності педагога обумовлене активним використанням ІКТ у всіх сферах людської діяльності, в тому числі і в освіті.

У науковій літературі поняття *ІКТ-компетентності* має різноманітне трактування.

Так, П. В. Беспалов визначає дане поняття як інтегральну характеристику особи, що припускає мотивацію до засвоєння відповідних знань, здібність до вирішення задач у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і володіння прийомами комп'ютерного мислення. Формується вона як на етапі вивчення комп'ютера, так і на етапі його застосування як засіб подальшого навчання та професійної діяльності і розглядається як одна з граней зрілості особистості [4].

А. А. Слізаров під ІКТ-компетентністю розуміє сукупність знань, умінь і досвіду діяльності, причому саме наявність такого досвіду є визначальною щодо виконання професійних функцій [26].

О. М. Шилова та М. Б. Лебедева визначають ІКТ-компетентність як здатність індивіда вирішувати навчальні, життєві, професійні задачі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [11].

За Н. В. Насировою – це мотивація, потреба й інтерес до отримання знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів та інформації [7].

Компетентність педагогів у області ІКТ розглядається Л. М. Горбуновою і А. М. Семібратовим як готовність і здатність педагога самостійно і відповідально використовувати ці технології у своїй професійній діяльності [26].

Українськими вченими також було розкрито зміст ключових компетентностей під час застосування інформаційних і комунікаційних технологій (О. В. Овчарук, М. І. Жалдак, Н. В. Морзе та ін.). Вони передбачають здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства [8].

Таким чином, узагальнюючи наведені вище означення, під ІКТ-компетентністю педагога будемо розуміти здатність вчителя використовувати інформаційні і комунікаційні технології для здійснення інформаційної діяльності (пошуку інформації, її визначення і організації, управління і аналізу, а також її створення і розповсюдження) у своїй професійній сфері. А саме:

- здійснювати інформаційну діяльність зі збору, обробки, передачі, збереження інформаційного ресурсу, продукування інформації з метою автоматизації процесів інформаційно-методичного забезпечення;
- оцінювати і реалізовувати можливості електронних видань освітнього призначення і розподіленого в мережі Інтернет інформаційного ресурсу освітнього призначення;
- організовувати інформаційну взаємодію між учасниками учбового процесу й інтерактивним засобом, що функціонує на базі засобів ІКТ;
- створювати і використовувати психолого-педагогічні діагностичні методики контролю і оцінки рівня знань учнів, їх просування в навчанні;
- здійснювати навчальну діяльність з використанням засобів ІКТ в аспектах, що відображають особливості конкретного навчального предмету.

Розрізняють наступні складові ІКТ-компетентності у процесі їх набуття на всіх рівнях удосконалення, це:

- *ІКТ-бачення*: розуміння та усвідомлення ролі та значення ІКТ для роботи і навчання упродовж життя;
- *ІКТ-культура*: спосіб розуміння, конструювання, світоглядного бачення цифрових технологій для життя та діяльності в інформаційному суспільстві;
- *ІКТ-знання*: набір фактичних та теоретичних знань, що відображають галузь ІКТ як галузь для навчання та практичної діяльності;
- *ІКТ-практика*: практика застосування знань, умінь, навичок у галузі ІКТ для особистих, суспільних професійних та навчальних цілей;
- *ІКТ-удосконалення*: здатність удосконалювати, розвивати, генерувати нове у сфері ІКТ та засобами ІКТ для навчання, професійної діяльності, особистого розвитку;
- *ІКТ-громадянськість*: підтверджена якість особистості демонструвати свідоме ставлення через дію, пов'язану із застосуванням ІКТ для відповідальної соціальної взаємодії та поведінки [20].

ІКТ-компетентність заслуговує на особливу увагу тому, що саме вона дає можливість особистості бути сучасною, активно діяти в інформаційному середовищі, використовувати найновітніші досягнення техніки у своїй професійній діяльності. Слід відмітити, що майже всі науковці виділяють цю компетентність як обов'язкову складову професійної компетентності педагога. Важливість формування ІКТ грамотності населення, створення неперервної системи підвищення кваліфікації в галузі ІКТ чітко відображена у Міжнародній програмі ЮНЕСКО «Інформація для всіх», оскільки саме від учителів залежить розвиток інформаційної культури молоді [20].

Аналіз і порівняння різних підходів до розгляду структури ІКТ-компетентності (В. А. Адольф, М. А. Горюнова, А. М. Семібратов, А. А. Єлізаров, М. Б. Лебедева і О. Н. Шилова, М. А. Холодна) дали підставу стверджувати, що поняття ІКТ-компетентності є багатокомпонентним. Однак, різні науковці виділяють різні структурні компоненти [12].

Спираючись на теорію організації змісту освіти В. В. Раєвського можемо стверджувати, що у складі будь-якої компетентності можна виділити чотири загальні елементи:

- *мотиваційно-цільова складова* – указує на наявність мотиву досягнення мети, готовність і інтерес до роботи, постановку і усвідомлення цілей діяльності;

- *когнітивна складова* – розкривається як наявність знань, умінь і здатність застосовувати їх у професійній діяльності; уміння аналізувати, класифікувати і систематизувати програмні засоби (таблиця 4.1);
- *операційно-діяльнісна складова* демонструє ефективність і продуктивність діяльності, застосування на практиці набутих знань та вмінь;
- *рефлексійна складова* – забезпечує готовність до пошуку вирішення виникаючих проблем, до їх творчого перетворення на основі аналізу своєї діяльності, у зв'язку з тим, що об'єм знань та умінь не забезпечують необхідний розвиток потенціалу особи (таблиця 4.3).

Згідно з цими науковими положеннями ІКТ-компетентність вчителя представлено на схемі (Рис. 4.3).

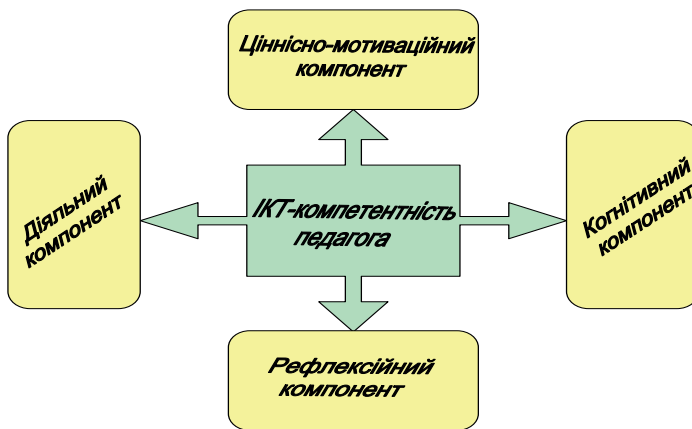


Рис. 4.3. ІКТ-компетентність вчителя

Ціннісно–мотиваційний компонент включає мотиви, мету, потреби у професійному навчанні, вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісні установки актуалізації у професійній діяльності, стимулює творчий прояв особи у професійній діяльності. Він припускає наявність інтересу до професійної діяльності, який характеризує потребу людини у знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності. Також ціннісно–мотиваційний компонент включає мотиви здійснення педагогічної діяльності, спрямованість на передачу суми знань і розвиток особистості учнів [9].

Когнітивний компонент – вільне володіння вчителем навичками опрацювання інформації та роботи з інформаційними об'єктами, які,

відповідно, впливають на навички вдосконалення професійних знань і умінь, знання міжпредметних зв'язків і т. д. Рівень розвитку когнітивного компоненту визначається повнотою, глибиною, системністю знань вчителя в його предметній області [9].

Діяльнісний компонент – це активне застосування інформаційних технологій і комп'ютера у професійній діяльності як засобів пізнання і розвитку ІКТ-компетентності, самовдосконалення і творчості, а також виховання подібних якостей у своїх учнів. Комунікативна складова цього компоненту виявляється в умінні встановлювати міжособистісні зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, опанувати засоби вербального і невербального спілкування [9].

У діяльнісному компоненті ІКТ-компетентності педагога можна виділити два рівні: *базовий* (таблиця 4.2) і *предметно-орієнтований*. Під *базовим* рівнем розуміється інваріант знань, умінь і досвіду, необхідний вчителю для вирішення освітніх завдань, перш за все, засобами комп'ютерних технологій загального призначення. На цьому рівні ІКТ-компетентність включає використання інформаційних технологій сучасного суспільства (комп'ютерних, мультимедійних, Інтернет, електронних засобів масової інформації, мобільних телефонів і т. п.) для пошуку, доступу, зберігання, вироблення, уявлення і обміну інформацією, а також комунікацію між людьми і роботу в Інтернеті [24].

Предметно-орієнтований рівень припускає освоєння і формування готовності до впровадження в освітню діяльність спеціалізованих технологій і ресурсів, розроблених відповідно до вимог змісту того або іншого навчального предмету. Зміст предметно-професійної ІКТ-компетенції вчителя безпосередньо залежить від потреб його предметної галузі. Вивчення тих чи інших комп'ютерних технологій та засобів повинне бути зумовлено потребами вчителя в його професійній діяльності. Тому узагальнити даний компонент ІКТ-компетентності неможливо – він повинний складатися відповідно до потреб кожної навчальної групи.

Сфера рефлексійного компонента ІКТ-компетентності вчителя визначається відношенням вчителя до себе і до світу, до своєї практичної діяльності та її здійснення. Вона включає самосвідомість, самоконтроль, самооцінку, розуміння власної значущості в колективі і розуміння результатів своєї діяльності, відповідальності за результати своєї діяльності, пізнання себе і самореалізації у професійній діяльності через засоби ІКТ. Розвиток кожного компоненту ІКТ-компетентності пов'язаний з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи.

Таблиця 4.1

Зміст когнітивного компонента ІКТ-компетентності

СКЛАДОВА	ЗМІСТ СКЛАДОВОЇ
Визначення (ідентифікація)	<p>Уміння точно інтерпретувати питання</p> <p>Уміння деталізувати питання.</p> <p>Знаходження в тексті потрібної інформації, яка задана в яв-ному чи неявному вигляді.</p> <p>Ідентифікація термінів і понять.</p> <p>Обґрунтування зробленого запиту.</p>
Доступ (пошук)	<p>Вибір термінів пошуку з урахуванням рівня деталізації.</p> <p>Відповідність результату пошуку запрошуваним термінам (спосіб оцінки).</p> <p>Формування стратегії пошуку.</p> <p>Якість синтаксису.</p>
Управління	<p>Створення схеми класифікації для структуризації інформації.</p> <p>Використання запропонованих схем класифікації для структуризації інформації.</p>
Інтеграція	<p>Уміння порівнювати і зіставляти інформацію з декількох джерел.</p> <p>Уміння вилучати невідповідну і неістотну інформацію.</p> <p>Уміння стисло і логічно, грамотно викласти узагальнену інформацію.</p>
Оцінка	<p>Вироблення критеріїв для відбору інформації відповідно до потреби.</p> <p>Вибір ресурсів згідно за розробленими або вказаними критеріями.</p> <p>Уміння зупинити пошук.</p>
Створення	<p>Уміння виробляти рекомендації за рішенням конкретної проблеми на підставі отриманої інформації, зокрема суперечливої.</p> <p>Уміння зробити висновок про націленість наявної інформації на вирішення конкретної проблеми.</p> <p>Уміння обґрунтувати свої висновки.</p> <p>Уміння збалансовано висвітлити питання за наявності суперечливої інформації.</p> <p>Структуризація створеної інформації з метою підвищення переконливості висновків.</p>
Передача (повідомлення)	<p>Уміння адаптувати інформацію для конкретної аудиторії (шляхом відбору відповідних засобів, мови і зорового ряду).</p> <p>Уміння грамотно цитувати джерела (щодо дотримання авторських прав).</p> <p>Забезпечення у разі потреби конфіденційності інформації.</p> <p>Уміння утримуватися від використання провокаційних висловів щодо культури, раси, етнічної приналежності або статі.</p> <p>Знання всіх вимог (правил спілкування), що відносяться до стилю конкретного спілкування.</p>

Таблиця 4.2

Зміст базової ІКТ-компетенції для вчителя-предметника

Знання	Вміння
Розуміння принципів роботи основних комп'ютерних програм, включаючи текстовий та табличний процесори, системи керування базами даних, способи зберігання і обробки інформації.	Здатність шукати, збирати, створювати, організувати електронну інформацію, систематизувати отримані дані і поняття, уміння відрізняти суб'єктивне від об'єктивного, реальне від віртуального, релевантне від нерелевантного.
Обізнаність у своїй сфері діяльності, заснована на використанні Інтернету і електронних способів передачі інформації, таких як e-mail, відеоконференції та ін.; розуміння різниці між реальним і віртуальним світом.	Здатність використовувати відповідні засоби (презентації, графіки, діаграми, карти) для комплексного розуміння отриманої інформації.
Розуміння потенціалу інформаційних технологій для можливості працевлаштування, підтримки інноваційної діяльності людини і залученості її до справ суспільства.	Здатність шукати і знаходити необхідні веб-сайти і використовувати Інтернет-сервіси, такі як форуми і e-mail.
Базове розуміння надійності і достовірності отримуваної інформації і пошана до етичних принципів при інтерактивному використанні інформаційних технологій.	Здатність використовувати інформаційні технології для критичного осмислення того, що відбувається, інноваційної діяльності в різних контекстах вдома, на роботі і на дозвіллі.

Таблиця 4.3

Зміст рефлексійного компоненту ІКТ-компетентності

Прагнення	Потреба в постійному оновленні знань про можливості застосування інформаційних технологій у професійній діяльності. Професійна мобільність і адаптивність у інформаційному суспільстві.
Позиція	Відношення до інформації, об'єктів і явищ в інформаційному середовищі, стиль педагогічного спілкування усередині інформаційного середовища; критичне відношення до інформаційного споживання.
Особові якості	Активність, відповідальність, узгодженість у постановці і послідовному вирішенні педагогічних завдань з використанням інформаційних технологій; упевненість у правильності ухвалення нестандартних рішень.

М. С. Головань стверджує, що *інформатична компетентність* – це інтегративне утворення особистості, яке інтегрує знання про основні методи інформатики та інформаційні технології, уміння використовувати наявні знання для розв’язання прикладних задач, навички використання комп’ютера і технологій зв’язку, здатності представляти повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі і проявляється у прагненні, здатності і готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних та комп’ютерних технологій для розв’язання завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності [14].

Для опису індикаторів ІКТ-компетентності учителя виділяємо шість рівнів, а саме: має уявлення, мінімальний базовий, базовий, поглиблений, дослідницький, рівень експерта. Нижче розглянемо детальніше кожен із них [23].

I рівень – початковий. Вимагає від учителя підтвердженої здатності демонструвати розуміння ролі та значення ІКТ для здійснення педагогічної діяльності, елементарні знання суті та історії розвитку ІКТ, що використовуються у певній предметній галузі, показувати своє ставлення до інноваційного розвитку школи та упровадження ІКТ у навчально-виховний процес, спроби моделювання навчального процесу з використанням ІКТ, спонукати учнів до вирішення реальних проблем і завдань за допомогою ІКТ. Початковий рівень – це рівень учителя, який розуміє необхідність ІКТ для розвитку освіти [20].

II рівень – мінімальний базовий. Вимагає від учителя підтвердженої здатності описувати принципи та поняття, що лежать в основі конкретної ІКТ, активізувати пізнавальну діяльність учнів засобами ІКТ, вміння відібрати комп’ютерні програми з метою використання при викладанні конкретного предмета, демонстрацій знання ІКТ для унаочнення навчального матеріалу тощо. Мінімальний базовий рівень – це рівень учителя, який вміє користуватися готовими програмними продуктами [20].

III рівень – базовий. Вимагає від учителя підтвердженої здатності створювати відповідні умови для розвитку здібностей учня, індивідуалізації діяльності учнів школи, використанню з цією метою усіх можливих сучасних ІКТ і різноманітних стилів навчання, постійного наповнення технологічно-насиченого навчального середовища, узагальнення передового педагогічного досвіду з використання конкретних ІКТ для навчання учнів, упевненого користання базових ІКТ

для налагодження співпраці з батьківським комітетом, здійснення оцінки власної діяльності, упевненого добору і використання ІКТ для вирішення основних професійних завдань. Базовий рівень – рівень учителя, який знає і уміє використовувати основні поняття ІКТ [20].

IV рівень – поглиблений. Вимагає від учителя підтвердженої здатності вирішувати професійні завдання підвищеної складності, нестандартні, інноваційні завдання як теоретичного, так і практичного характеру з використанням ІКТ, використання методів критичного аналізу та розвитку теорій ІКТ, планування кроків до опанування об'ємною базою знань з ІКТ, здатності проектувати, конструювати і вносити інновації до елементів наявних ІКТ, які використовуються під час навчання учнів, демонстрацій інноваційного професіоналізму, необхідного для цифрового суспільства, активної співпраці з колегами, батьками, учнями шляхом використання сучасних електронних щоденників, електронних журналів, учительських веб-сайтів, власного стилю для оцінювання, аналізу і узагальнення навчальних досягнень учнів, впроваджуючи різні навчальні і тестові програми, вільного володіння засобами Інтернет-ресурсів. Поглиблений – рівень учителя, який вільно оперує знаннями з ІКТ у професійній діяльності [20].

V рівень – дослідницький. Вимагає від учителя підтвердженої здатності вільно володіти предметною галуззю ІКТ, знань новітніх теорій та їх інтерпретації, критичного відслідковування, осмислення розвитку теорії та практики, зокрема критичного оцінювання нових ідей, використання ряду спеціалізованих навичок і оцінювання різноманітних повідомлень з метою опанування стратегії дослідження, пропагування законного і безпечного використання цифрової інформації, активної співпраці з усіма учасниками навчально-виховного процесу і залучення колег до участі у соціальних мережах, які вивчають, удосконалюють, впроваджують освітні ІКТ, активної діяльності з учнями в Інтернет-проектах, використання у своїй роботі соціальних сервісів, Інтернет-порталів тощо. Дослідницький – рівень вчителя, який вільно оперує знаннями з ІКТ, Інтернет-ресурсами і використовує їх у дослідницькій, проектній діяльності [20].

VI рівень – рівень експерта. Вимагає від учителя підтвердженої здатності демонструвати повне володіння предметною галуззю ІКТ, володіти новітніми методами незалежного дослідження та пояснювати його результати на просунутому рівні, робити оригінальний внесок у розвиток ІКТ, демонструючи володіння методологією і вміння вести

критичний діалог з колегами, вирішувати інноваційні професійні завдання теоретичного та практичного характеру в галузі ІКТ, зокрема з моделювання, проектування, розробки, впровадження, налагодження нових ІКТ та управління ними, демонструвати лідерство в питаннях інтеграції технологій, демонструвати систему впровадження ІКТ під час викладання конкретного предмета і організації навчально-виховної роботи на рівні експерта, сприяти ефективності, життєздатності і оновленню професії вчителя, забезпечувати ефективну практику з вивчення технологій і їх інтегрування для роботи з обдарованими учнями, учнями з особливими потребами, демонструвати застосування новітніх технологій для індивідуалізації навчання і т. д. Рівень експерта – рівень учителя, який вільно оперує знаннями з ІКТ, Інтернет-ресурсами, оцінює інноваційний розвиток ІКТ і виступає у якості експерта з питань впровадження ІКТ у навчально-виховний процес [20].

Формуючи процес навчання вчителів-предметників ІКТ через інформаційно-комунікаційну компетентність, ми формуємо здатність педагогів застосовувати набуті знання і навички у навчально-виховному процесі, спрямовуючи його на розвиток комунікативної компетентності та особистості учня.

Критеріями визначення рівня ІКТ-компетентності слугуватимуть здатності вчителя: створювати, застосовувати, розробляти, здійснювати та використовувати сучасні електронні ресурси [23].

4.4. Освітні Інтернет-портали

Підключення шкіл до мережі Інтернет породжує ряд проблем, що вимагають негайного вирішення. До них відносяться підготовка та перепідготовка педагогів до здійснення професійної діяльності з використанням телекомунікацій, забезпечення системи освіти якісними інформаційними ресурсами, опублікованими в мережі Інтернет, а також інформування педагогів і учнів про способи доступу до таких ресурсів.

У цьому напрямку вже багато зроблено. Сформована система підготовки вчителів у галузі інформатизації освіти, створено освітні портали, розроблені і опубліковані в мережі електронні освітні ресурси практично з усіх шкільних дисциплін.

Освітні портали, створювані в мережі Інтернет, роблять все більший вплив на підвищення ефективності використання засобів ІКТ у навчанні школярів.

Зазначимо ще раз, що відсутність системного підходу до розміщення інформаційних ресурсів у мережі Інтернет, а також відсутність системності в рішенні психолого-педагогічних, технологічних, естетичних, ергономічних та ряду інших проблем при розробці та використанні освітніх інформаційних ресурсів призводить до практичного невикористання переваг телекомунікаційних засобів з метою підвищення якості освітнього процесу та розвитку комунікативних навичок та здібностей старшокласників у системі загальної середньої освіти.

Частково розв'язання цієї проблеми може бути здійснене на основі розробки і впровадження комплексних інформаційних освітніх порталів (інтегрованих Web-систем). У цьому випадку такі портали, об'єднуючи в собі основні інформаційні ресурси, що мають високу освітню цінність, могли б стати «точкою входу» в сучасні телекомунікаційні системи для всіх осіб, так чи інакше пов'язаних з освітою (Додаток 2).

Використання системи порталів дозволяє більш ефективно організувати роботу педагогів, оскільки на порталах зібрані і систематизовані необхідні ресурси. Використовуючи їх, вчителі, учні та батьки зможуть отримати доступ до якісних навчальних і методичних матеріалів, скоротити час на пошук необхідної інформації, вивчити особливості класифікації інформаційних ресурсів мережі Інтернет.

Корисними можуть виявитися зібрані на порталах посилання на ресурси, що містять контактну інформацію про установи освіти та окремих педагогів, новини сфери освіти, оголошення про олімпіади, конкурси, конференції та інші заходи, в яких регулярно беруть участь вчителі та школярі.

Більшість якісних інформаційних ресурсів, використання яких підвищило б ефективність загальної середньої освіти, каталогізовано на освітніх Інтернет-порталах.

При розробці освітніх інформаційних ресурсів, націлених на подальше входження у змістовне наповнення освітніх порталів, як правило, враховуються основні нормативні документи, до яких відносяться:

- державні освітні стандарти;
- зразкові програми дисциплін;
- переліки обов'язкових навчальних видань з дисциплін за державним стандартом освіти [9].

У багатьох випадках, використовуючи системи пошуку, рубрикації та каталогізації, які є практично на будь-якому освітньому порталі, педагоги та школярі можуть істотно спростити пошук інформаційних ресурсів, необхідних для освітнього процесу. Пошук ресурсів за допомогою порталів треба здійснювати, враховуючи те, що на портали використовується єдиний професійний підхід до формування:

- розміщення подібних функціональних елементів;
- функціонального та художнього дизайну інформаційних сторінок;
- системи реєстрації і аутентифікації користувачів і редакторів;
- новинних стрічок;
- сервісу публікації матеріалів;
- механізму приєднання файлів і додаткової гіпермедіа-інформації до опублікованих матеріалів;
- технології контекстного пошуку та надання інформації для коректної роботи спільної пошукової системи освітнього порталу;
- індексації заданого набору сайтів;
- механізм послідовної деталізації інформації;
- правил і прийомів включення в інформаційні ресурси та освітній портал додаткових підрозділів та рубрикаторів [34].

Використовуючи портали, вчителі повинні розуміти, що вироблення єдиної політики у формуванні порталу, а тим більше в розробці призначених для нього інформаційних ресурсів є складною проблемою, яка все ще досі не вирішена. Дана проблема ускладнюється ще й тим, що формування порталів завдяки перевагам сучасних засобів телекомунікацій розподілено у просторі і в часі: засоби ІКТ розробляються в різний час різними творчими колективами, після чого готова продукція інтегрується в портал шляхом пересилання даних по телекомунікаційних каналах. У результаті педагоги і учні, будучи основними користувачами освітніх порталів, губляться у великій кількості неоднорідної різнотипної інформації, в основі структуризації якої лежать різні критерії, а принципи її передачі, обробки та подання підпорядковані різним технологічним прийомам [32].

Часті випадки, коли учасникам освітнього процесу доводиться опановувати нові додаткові прийоми оперування комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням для кожного окремого інформаційного ресурсу, що входить в освітній портал.

Використання аудіо- і відео-інформації, отриманої за допомогою мережі Інтернет (з використанням освітніх порталів або без них) має свої особливості. В деяких випадках відтворення такої інформації

може надати шкоду здоров'ю школярів або призвести до зниження ефективності навчального процесу. Сучасні педагоги повинні знати і передбачати негативні моменти, що виникають при застосуванні інформаційних ресурсів, які отримані з мережі Інтернет у системі загальної середньої освіти. Зокрема деякі школярі не здатні скористатися тією свободою, яку надають освітні засоби ІКТ. Часто заплутані і складні способи подання можуть стати причиною відволікання як педагогів, так і школярів від досліджуваного матеріалу через різні невідповідності. До того ж нелінійна структура мультимедійної інформації в Інтернет-ресурсах піддає користувача «спокусі» слідувати за пропонованими посиланнями, що може відвернути учня від основного руслу викладу навчального матеріалу [35].

З кожним днем все більше вчителів починає займатися власними розробками інформаційних ресурсів та засобів ІКТ, багато з яких потрапляють в мережу Інтернет. Якщо навіть учитель і не займається власними розробками, він може використовувати вже створені Інтернет-ресурси, якість, педагогічна ефективність і ергономіка яких у багатьох випадках не витримують ніякої критики. І в тому, і в іншому випадку вчителі повинні оволодіти основними вимогами до освітніх Інтернет-ресурсів з точки зору мінімізації шкоди, що завдається здоров'ю і психіці учнів.

Педагог, який працює у школі, повинен знати, що художнє рішення, покладене в основу оформлення використовуваного або створюваного Інтернет-ресурсу, має визначатися предметною спрямованістю ресурсу. При цьому оформлення засобів ІКТ повинне будуватися на стилістичних рішеннях, відповідних до вітчизняних традицій оформлення навчальної та дитячої літератури, яка використовується у школі і відповідає вимогам здоров'язберігаючих середовища, а в разі запозичення візуальних рішень, прийнятих в іноземних мультимедійних ресурсах, необхідна їх адаптація до вітчизняних культурних традицій [28].

Враховуючи важливість питань мінімізації шкоди, що завдається психіці учнів, слід враховувати, що при розробці та використанні освітніх Інтернет-ресурсів неприпустиме використання елементів, які можуть призвести до неоднозначного тлумачення, агресивних, шокуючих, провокаційних візуальних і звукових рядів. Оформлення Інтернет-ресурсів має бути виконане з урахуванням того, що при навчанні такі ресурси використовуються як учителем, так і школярами. При необхідності, у складі освітніх Інтернет-ресурсів повинні бути виділені розділи, оформлення яких орієнтоване на дитяче сприйняття

з урахуванням вікової групи, що працюватиме з даним виданням. У той же час оформлення розділів, призначених, у першу чергу, для роботи вчителя при підготовці до уроку, не повинно містити складні шрифтові рішення, переобтяжений фон, анімовані об'єкти та інші аналогічні елементи, що відволікають від роботи з Інтернет-ресурсами [17].

Важливо, щоб оформлення Інтернет-ресурсів забезпечувало максимально ефективне сприйняття школярами текстової та графічної інформації, що є основним змістом даного електронного видання. При розробці оформлення інформаційних сторінок слід уникати колірних і графічних рішень, що ускладнюють читання текстової інформації. Набір гарнітур, що використовуються для відображення основної текстової інформації, повинен бути обмежений шрифтами, що забезпечують більш легке сприйняття при читанні з екрану. Накреслення шрифтів повинно забезпечувати одночасно і легке розпізнавання повного набору символів як безлічі окремих елементів, і сприйняття будь-якого слова або текстового блоку як єдиного візуального образу.

З точки зору формування єдиного здоров'язберігаючого простору школи, що включає, у тому числі, і мінімізацію відмінностей освітніх електронних ресурсів та звичайних навчальних книг, важливо, щоб верстка текстових освітніх Інтернет-ресурсів була виконана відповідно до правил, прийнятих у поліграфії.

4.5. Формування адекватного ставлення школярів до інформації, що надходить через Інтернет

Засоби ІКТ, освітні та інші інформаційні ресурси використовують практично всі шкільні вчителі, незалежно від спеціалізації дисциплін, що викладаються. Тим самим будь-який сучасний учитель мимоволі знайомить школярів з мережею і ресурсами, використовуючи Інтернет та опубліковану в мережі інформацію.

У цих умовах виникають проблеми збереження здоров'я школярів під час роботи із змістом Інтернет-ресурсів. Справа в тому, що використання освітніх Інтернет-ресурсів у процесі навчання може призвести до негативних наслідків, серед яких низка факторів психолого-педагогічного характеру і спектр чинників негативного впливу засобів інформатизації на фізіологічний стан і здоров'я учня. Усі ці фактори повинні вивчити і зрозуміти педагоги в ході відповідної підготовки.

Використання інформації, що міститься в мережі, в ході навчання школярів має двоїстий характер: з одного боку Інтернет-ресурси виступають як джерело інформації, з іншого як інструмент отримання інформації. Завдяки наявності подібних характеристик, використання таких засобів у освітніх цілях забезпечує вирішення наступних основних дидактичних завдань:

- надання інформації навчального, загальнорозвиваючого і розважального характеру;
- забезпечення засобами міжособистісного спілкування;
- надання способу оволодіння вміннями використання інформаційних та телекомунікаційних технологій при навчанні [23].

Використання Інтернету в навчанні практично з усіх шкільних дисциплін дозволяє учням оволодіти додатковими вміннями із застосування нових технологій пошуку, переробки та подання інформації. Завдяки цьому засоби та ресурси Інтернету можна розглядати як один із кроків на шляху до практичної реалізації міжпредметної інтеграції.

Крім того, необхідність адекватного критичного переосмислення інформації, що отримується з комп'ютерних мереж, тягне за собою необхідність обов'язкового доповнення існуючих підходів до вивчення телекомунікацій навчанням прийомам грамотної обробки і сприйняття інформації.

Доцільно виявлення і використання факторів, що впливають на мотивацію школярів до обдуманого вивчення ресурсів мережі Інтернет. Виділення таких мотивів слід здійснювати на базі обліку психолого-педагогічних особливостей роботи школярів із інформацією, що отримується за допомогою комп'ютерів. Інформація, що міститься в ресурсах мережі Інтернет, одночасно задіює кілька каналів сприйняття людини, що часто призводить до розумових і емоційних перевантажень. Очевидно, що одночасне використання зорових, слухових, тактильних інформаційних каналів може створити надлишок інформації. Це різко скорочує час, необхідний для її засвоєння. Учень позбавляється можливості критично оцінити інформацію, що отримується з Інтернету. Також школярам доводиться орієнтуватися у незнайомій знаковій системі, що часто призводить до неправильної інтерпретації навчального матеріалу [36].

На думку багатьох вчених, ресурсам мережі Інтернет притаманна досить висока інформаційна і просторова невизначеність, що вимагає адекватної орієнтувальної поведінки учнів. Виникнення у багатьох школярів різкого емоційного неприйняття роботи в Інтернет і комуніка-

тивного бар'єру є одним з крайніх проявів переживання цієї невизначеності. Дуже часто підлітки самостійно не справляються з переробкою великих обсягів інформації, розміщеної в мережі, відчувають труднощі у знаходженні необхідної інформації, потрапляють під вплив інформації негативного характеру.

Подібне інформаційне перевантаження, так само як і брак інформації, можуть викликати серйозні функціональні порушення, які можна трактувати і як порушення психічного здоров'я. У зв'язку з цим у школярів може зникнути інтерес і мотивація до використання мережі Інтернет або ж буде проявлятися розпорошення інтересів і поверхневе поглинання інформації. Неприйняття роботи в мережі, у свою чергу, може призвести до відмови від практичного використання переваг мережевих технологій у процесі навчання і в повсякденному житті.

Необхідна відповідна методика навчання, яка дозволила б зменшити негативний вплив Інтернету на школярів. Практика показує, що такі методи існують. Спостереження за школярами, захопленими роботою з ресурсами мережі Інтернет, свідчать, що спочатку робота учнів носить в основному інформативно-комунікативний характер. В якості початкового мотиву виступає жага отримання нової, не надто змістовної інформації, що не вимагає ніякої критичної переробки, але близької за тематикою до інтересів школярів. У школярів з'являються інтерес і мотивація до використання мережі [35].

На даному етапі важливим є своєчасне включення вчителя, який, слідуючи психологічним особливостям підлітків, направляє їх у потрібне русло. Необхідно, щоб перед пошуком інформації або об'єктів у мережі школярі моделювали те, що шукають. Учні повинні чітко розуміти, для чого вони використовують ресурси Інтернету, усвідомлювати, що вони володіють засобами і технологіями, за допомогою яких можна вести цілеспрямований і регулярний пошук конкретної інформації, необхідної для навчання у школі, а також розвивати свої комунікативні та інтелектуальні здібності.

У цьому випадку у школярів розвивається критичне мислення, вміння грамотно інтерпретувати інформацію, вирішувати різними способами проблемні ситуації, творчо підходити до процесу роботи з інформаційними ресурсами мережі Інтернет.

Шкільний учитель має враховувати необхідність підвищення мотивації підлітків до отримання навчально-пізнавальної інформації з мережі. Керуючись інтересами школярів, можна направити їх захоплення ресурсами мережі на підвищення ефективності освоєння

шкільних дисциплін, зменшуючи або ліквідуючи при цьому шкоду, що наноситься психічному здоров'ю.

Враховуючи необхідність формування адекватного ставлення школярів до інформаційних ресурсів мережі Інтернет, у числі заходів здоров'язбереження можна відзначити:

- вироблення умінь переробляти і представляти інформацію;
- вироблення розуміння адресної спрямованості інформації;
- формування навичок критичного осмислення інформації;
- формування навичок обґрунтування альтернативних позицій;
- формування навичок інтерпретації інформації;
- вироблення умінь зберігати і використовувати в навчанні і у повсякденному житті інформацію, отриману з ресурсів телекомунікаційної мережі [33].

Для досягнення цих заходів методика навчання повинна бути побудована таким чином, щоб школярі отримували уявлення про весь спектр інформаційних ресурсів мережі Інтернет. Заняття повинні продемонструвати учням, що в досить популярних і відомих ресурсах мережі може знаходитися неточна, недостовірна і некоректна інформація. Учитель повинен акцентувати увагу школярів на небезпеці рекламної інформації, яка часто містить навмисні помилки і досить вільне поводження з фактами. Як правило, всі приклади недостовірної і неточної інформації повинні супроводжуватися відповідними коментарями та поясненнями, як з боку вчителя, так і з боку учнів.

При вивченні і використанні інформації, розміщеної в мережі Інтернет, найвища ефективність досягається, якщо відповідні заняття проводяться в малих групах, коли кожен учень має можливість працювати з комп'ютером, підключеним до Інтернету, а вчитель лише спрямовує дії школярів, не пригнічуючи можливості їхнього спілкування з ресурсами і засобами телекомунікаційної мережі. Спілкування учнів у малих групах носить характер взаємодопомоги, учні отримують реальні можливості для розвитку своїх творчих та комунікативних здібностей. Шкода, що наноситься психічному здоров'ю школярів використанням ресурсів мережі Інтернет, стає мінімальною [14].

Важливо також враховувати і те, що для процесу сприйняття інформації важливе значення має жива мова учителя, яку Інтернет та опубліковані в мережі ресурси замінити не можуть. Щоб досягти ефективності сприйняття, вчитель повинен говорити зі школярами зрозумілою для них мовою. Істотним елементом методики повинні стати усні виступи школярів, в ході яких вони б описували все, що ви-

вчають, коментували б основні змістовні елементи використовуваних ресурсів мережі Інтернет і можливі технології роботи з ними.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. *Антонченко М. А.* Інформаційна культура як складова загальнонародської культури // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004, – № 1(8). – с.161–166.
3. *Баловсяк Н.* Інформаційна компетентність фахівця // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 21–28.
4. *Беспалов В. П.* Аксиологический подход к формированию и развитию информационно-технологической компетентности государственных служащих // Информационные технологии в образовании – 2003: Материалы конференции. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/П-3-2414.html>.
5. *Болотов В. А., Суриков В. В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогіка. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
6. *Каракозов С. Д.* Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. – 2000. – С. 41–54.
7. *Насирова Н. Х.* Проектирование подготовки студентов гуманитарных факультетов классического университета по информатике: Автореферат дис. ... к.п.н. – Казань, 2000. – 17 с.
8. *Овчарук О. В.* Компетентності як ключ до формування змісту освіти // Стратегія реформування освіти України. – Київ.: К.І.С.2003. – 295 с.
9. *Рамен Дж.* Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ., Изд. 2-е, испр. – М.: «Когито-Центр», 2001. – 142 с.
10. *Рамський Ю. С.* Формування інформаційної культури особи – пріоритетне завдання сучасної освітньої діяльності // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004, – № 1(8). – С. 19–42.

11. *Татур Ю. Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
12. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. (Серия «Мастера психологии»).
13. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.
14. *Головань М. С.* Інформатична компетентність як об'єкт педагогічного дослідження [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_07.pdf
15. *Гарцов А. Д.* Информационно-коммуникационные технологии как способ оптимизации подготовки специалиста в сфере профессионально-делового общения: Учеб. Пособие. – М.: РУДН, 2008. – 127 с.: С. 28–31, 52–56.
16. *Олійник Л. М.* Інформаційно-комунікаційні технології у підвищенні кваліфікації сучасного педагога / Л. М. Олійник // Інформаційні технології в освіті. – 2010. – № 8. – С. 183–186.
17. *Литвинова С. Г.* Організація навчання вчителів інформаційно-комунікаційним технологіям. Інноваційні технології в освіті. // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. – Симферополь, 2006. – С. 38–44.
18. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wiki.ciit.zp.ua/index.php>
19. *Титова С. В., Брычкова Я. В., Фисенко Е. Ю.* Смыслообразующее обучение в общеобразовательной школе. – М.; СПб., 2007.
20. *Литвинова С. Г.* Інформаційно-комунікаційні компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/208/1/Avtoreferat-LITVINOVA-PDF.pdf>
21. *Гендина Н. И., Колкова Н. И., Скипор И. Л.* Информационная культура личности: диагностика, технология формирования: Учебно-методическое пособие. Ч.1. Кемерово: КемГАКИ, 1999. – 146 с.
22. *Генсон Марк Е.* Керування освітою та організаційна поведінка/ Пер. з англ. Х. Проців – Львів: Літопис, 2002. – 384 с.
23. *Горохова Р. И.* Проблемы формирования ИКТ компетентности будущих учителей, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ls.ru/rus/partners/training/edu/conf8/th/gorr.pdf>
24. *Дружилова С. А.* Этапы формирования профессиональной компетентности // Непрерывное образование как условие развития творческой личности: Сб. мат. Фестиваля педагогического творчества, 28–29 августа 2000 г. – Новокузнецк: ИПК, 2001. – С. 32–36.

25. *Каракозов С. Д.* Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 41–55.
26. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
27. *Котенко В. В., Сурменко С. Л.* Информационно-компьютерная компетентность как компонент профессиональной подготовки будущего учителя информатики. Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета», [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-114.pdf>
28. *Пересторонина И. Л.* Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века. Материалы 6-й междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей 3–4 апреля 2003 года / Сост. Н. В. Фанькина. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 177–181.
29. *Попович Н. М.* Інформаційна компетентність майбутнього вчителя музики // Інформаційно-комунікаційні технології навчання. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Умань: ПП Жовтий, 2008. – С. 125–127.
30. *Собко Л. Г.* Інформаційна компетентність майбутнього вчителя як педагогічна проблема // Інформаційно-комунікаційні технології навчання. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Умань: ПП Жовтий, 2008. – С. 154–156.
31. *Спірін О. М.* Система інформаційно-технологічних компетентностей учителя інформатики // Інформаційно-комунікаційні технології навчання. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Умань: ПП Жовтий, 2008. – С. 160–162.
32. *Chaachoua H.*: Usage des TICE dans l'enseignement: Quelles compétences pour un enseignant des mathématiques, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/Chaach.pdf>. – Заголовок з екрану.
33. *Ian Webb, Toni Downes.* Raising the Standards: ICT and the Teacher of the Future, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://crpit.com/confpapers/CRPITV23Webb.pdf>. – Заголовок з екрану.
34. ICT competency standards for teachers: competency standards modules, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>

35. ICT competency standards for teachers: policy framework, [Електронний ресурс]. –Режимдоступу:<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210e.pdf>
36. Standardy Przygotowania Nauczycieli W Zakresie Technologii Informatycznej I Informatyki, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://homepage.mac.com/zbl/teksty/standardy_przygotowania.html



Висновки

У методичному посібнику наведено теоретичне узагальнення та розв'язання проблеми підготовки педагогічних працівників до формування комунікативної компетентності старшокласників з використанням інформаційних технологій. Узагальнюючи вищезазначене, зроблено наступні висновки.

Поняття «компетенція» розглядається як складова поняття «компетентність», оскільки результатом набуття компетентності є компетенції. Компетенції можуть бути виявлені як реальні вимоги до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє у соціумі. Поняття «компетентність» є особистісною характеристикою, яка передбачає відношення до предмета діяльності, складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь та розгорнутої рефлексії. Також «компетентність» трактується як властивість від «компетентний». Компетентний, той, який має достатні знання в якій-небудь галузі, обізнаний, тямущий, кваліфікований; який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Поняття «комунікація» визначається як один з боків людського спілкування – інформаційний, той, що передбачає обмін між людьми уявленнями, ідеями, ціннісними орієнтаціями, емоціями, почуттями, настроями тощо. Комунікація здійснюється при взаємодії людей. Навіть коли людина виконує яку-небудь діяльність індивідуально: поперше, з якоюсь однією людиною або людьми, які повинні оцінити результати діяльності – вона думає про людей та їхні судження, подруге, з самою собою – вона повідомляє собі уявлення, ідеї, цінності орієнтації, емоції, почуття, настрої тощо та сама оцінює ці повідомлення. При обміні думками, знаннями, почуттями, емоціями, схемами поведінки, коли кожен із співрозмовників не втрачає свої слова, а навпаки, взаємозбагачується ідеями іншого.

Багатоплановий процес установлення й розвитку контактів між людьми, породженого їхніми потребами у спільній діяльності та здійснювана знаковими засобами взаємодія суб'єктів, спричинена потребами спільної діяльності, узагальнюється у поняття «спілкування». Спілкування – специфічний різновид людської діяльності, що розглядається як умова і фактор людської діяльності; як особливий вид діяльності; як одна із найбільш важливих сторін способу життя людини, порівняна за своїм значенням із самою діяльністю; як процес взаємодії конкретних особистостей, у якому тісно взаємопов'язані три компоненти – психічне відображення учасниками спілкування один одного, їхнє ставлення один до одного та взаємодія.

Рівень освоєння технології та психотехніки спілкування; розуміння мотивів, інтенцій, стратегій поведінки, фрустрації, як власних, так і партнерів по спілкуванню; вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування; здатність, заснована на знаннях та чуттєвому досвіді, орієнтація у ситуаціях професійного спілкування; вміння людини адаптуватися у різних ситуаціях складають комунікативну компетентність людини.

Комунікативна компетентність – це психосоціальна якість, що проявляється при спілкуванні, обміні з однією чи більше особами уявленнями, ідеями, ціннісними орієнтаціями, емоціями, почуттями, настроями тощо, дає змогу людині виявити свої знання, уміння, навички для ефективної та інформаційної взаємодії. При обміні думками, знаннями, почуттями, емоціями, схемами поведінки, враховуються особистісні особливості та особливості пізнавальних процесів з урахуванням емоційної сфери людини та внутрішнього самомоніторингу.

Створена модель комунікативної компетентності особистості – «Ключ комунікативної компетентності», яка включає в себе чотири основних взаємопов'язаних компоненти:

- комплекс особистісних якостей;
- знань, умінь та навичок з комунікації;
- спілкування, що включає три взаємопов'язаних сторони: комунікативну, інтерактивну, перцептивну та має вісім функцій спілкування;
- включає аналіз, рефлексію та самомоніторинг.

Функціональна структура комунікативної компетентності особистості складається з теоретичних знань та практичних умінь і навичок, що включає пізнавальний, емоційний та поведінковий компоненти.

Визначено, що обдарованість – це комплексне явище, що включає елементи спадковості, певну сукупність задатків та різних видів здіб-

ностей, властивості темпераменту, вплив зовнішніх чинників (навчання, виховання, супровід), творчий підхід до вирішення більшості завдань, особливий вид мотивації, активна життєва позиція тощо, які можуть розвиватися та проявлятися упродовж усього життя, що включає чотири рівні градації обдарованості: здібна людина – та, що ідеально копіює за готовим зразком; талановита людина – має обдарованість у певній одній сфері; обдарована людина – має високий рівень загальних здібностей, багатогранність; геніальна – генерує принципово нові ідеї.

Основні напрями застосування інформаційних технологій в освіті, які найчастіше використовуються у шкільній навчальній практиці – це комп'ютер, як засіб контролю знань та як засіб самоосвіти; лабораторний практикум із застосуванням комп'ютерного моделювання; мультимедіа-технології, як ілюстративний засіб при поясненні нового матеріалу.

Інформаційні та телекомунікаційні технології – це узагальнює поняття, що описує різні методи, способи та алгоритми збору, зберігання, обробки, представлення і передачі інформації.

Інформатизацію освіти слід розуміти як галузь науково-практичної діяльності суб'єктів навчального процесу, спрямовану на застосування технологій і засобів роботи з інформацією, які забезпечують технологічну та інформаційну підтримку процесу досягнення актуальних у суспільстві знань психолого-педагогічних цілей навчання і виховання.

До переваг використання мультимедіа-засобів у загальній середній освіті можуть бути віднесені: одночасне використання декількох каналів сприйняття інформації, активізація різних органів чуттів; можливість моделювати складні, дорогі або небезпечні реальні експерименти; візуалізація абстрактної інформації за рахунок динамічного представлення процесів; візуалізація об'єктів і процесів мікро- і макросвітів; можливість розвинути когнітивні структури та інтерпретації учнів, обрамляючи досліджуваний матеріал у широкий навчальний, суспільний, історичний контекст і пов'язуючи навчальний матеріал з інтерпретацією учня.

У практиці інформатизації сфери загальної середньої освіти невідне розумне поєднання використання локальних і глобальних телекомунікаційних мереж. У зв'язку з цим сучасний вчитель повинен уміти використовувати всі види телекомунікаційних мереж у своїй професійній діяльності. За допомогою телекомунікаційних мереж

можлива організація інформаційного обміну людини з людиною, людини з комп'ютером і комп'ютера з комп'ютером.

Використання телекомунікаційних мереж у загальній середній освіті відкриває нові можливості, основними з яких є: розширення доступу до навчально-методичної інформації; формування у школярів комунікативних навичок, культури спілкування, уміння шукати інформацію; організація оперативної консультаційної допомоги; підвищення індивідуалізації навчання, розвиток бази для самостійного навчання; забезпечення проведення віртуальних навчальних занять у режимі реального часу; організація спільних дослідницьких проєктів; моделювання навчальної дослідницької діяльності; доступ до унікального обладнання, моделювання складних або небезпечних об'єктів, явищ або процесів тощо; формування мережевої спільноти педагогів; формування мережевої спільноти учнів; вироблення в учнів критичного мислення, навичок пошуку та відбору достовірної та необхідної інформації.

Формування та розвиток здоров'язберігаючого середовища школи включає в себе ряд заходів, розповсюдження яких необхідне і на теорію і на практику навчання при використанні засобів ІКТ, а саме: підвищення компетентності і рівня знань педагогів і адміністрації в галузі педагогіки, фізіології, психології, екології щодо здоров'язберігаючого супроводу навчально-виховного процесу; організації обліку динаміки працездатності школярів під час навчально-виховного процесу; чергування різних видів діяльності; поєднання праці та відпочинку під час навчально-виховного процесу; використання динамічних пауз під час навчання.

У процесі впровадження ІКТ в освіту відбувається зміна культури навчального закладу та ролі вчителя в навчальному процесі. У зв'язку з акцентом на самостійне набуття знань посилюється консультаційна та коригуюча спрямованість навчальної діяльності педагога. В умовах надмірної наукової і навчальної інформації, що надається учням сучасними засобами ІКТ, зростають вимоги до професійної підготовки педагога в області основної та суміжних навчальних дисциплін. Істотно підвищуються також вимоги до особистісних, загальнокультурних, комунікативних якостей викладача.

Необхідне створення багаторівневої системи підвищення кваліфікації вчителів, що може дати позитивний ефект у процесі формування готовності сучасних педагогічних кадрів до використання засобів ІКТ у навчанні школярів. З точки зору інформатизації освіти, всіх педаго-

гів доцільно розділити на дві основні категорії: викладачі-користувачі готових засобів ІКТ та викладачі-розробники комп'ютерних засобів педагогічного призначення.

Вимоги до вчителя, який використовує засоби ІКТ в освітній діяльності складаються з традиційних, які висуваються до будь-якого педагога, і специфічних, які пов'язані із застосуванням сучасних інформаційних технологій і засобів практичного використання ІКТ у процесі інформатизації освітньої діяльності.

Використання засобів інформатизації надає реальний позитивний вплив на інтенсифікацію праці педагогів, а також на ефективність навчання школярів.

Необхідне комплексне навчання майбутніх і вже працюючих учителів основ інформатизації освіти. Для цього здійснено пошук цілей і принципів навчання, які б дали можливість систематизувати підготовку педагогів, зробити її зміст більш фундаментальним і менш залежним від засобів інформатизації, що постійно змінюються і розвиваються.

Основні цілі підготовки педагогів в області інформатизації освіти – ознайомлення з позитивними і негативними аспектами використання інформаційних та телекомунікаційних технологій в освіті; формування уявлення про роль і місце інформатизації освіти в інформаційному суспільстві; формування уявлення про видовий склад і області ефективного застосування засобів ІКТ; формування уявлення про видовий склад і області ефективного застосування в освітньому процесі технологій створення, обробки, подання, зберігання і передачі інформації; ознайомлення із загальними методами інформатизації, адекватними потребам навчального процесу, контролю та вимірювання результатів навчання, позанавчальної, науково-дослідної та організаційно-управлінської діяльності навчальних закладів; формування знань про вимоги, що висуваються до засобів інформатизації освіти, основні принципи та методи оцінки їх якості; вироблення у педагогів стійкої мотивації до участі у формуванні та впровадженні інформаційного освітнього середовища; навчання формуванню мови інформатизації освіти (з паралельною фіксацією і систематизацією термінології); надання педагогам додаткової можливості пояснити учням роль і місце інформаційних технологій у сучасній світі.

В умовах становлення інформаційного суспільства навчальний процес розглядається як засіб розвитку учнів. А головне завдання школи полягає в тому, щоб не лише дати знання, а й формувати комунікативну компетентність, створити стійку мотивацію до навчання та

самореалізації, спонукати учнів до самоосвіти, пов'язаної з розвитком їхнього творчого та критичного мислення.

Важливу роль при вивченні як теоретичного, так і практичного матеріалу відіграють навчальні і методичні посібники та їх комп'ютерна підтримка. А забезпечення чисельності освітніх технологій, можливості їх вільного вибору обумовлює індивідуальний підхід до навчання з урахуванням інтересів, здібностей, комунікативних навичок та фахової орієнтації старшокласників.

ІКТ-компетентність педагога – здатність вчителя використовувати інформаційні і комунікаційні технології для здійснення інформаційної діяльності (пошуку інформації, її визначення і організації, управління і аналізу, а також її створення і розповсюдження) у своїй професійній сфері.

Складові ІКТ-компетентності учителя – ІКТ-бачення, ІКТ-культура, ІКТ-знання, ІКТ-практика, ІКТ-удосконалення, ІКТ-громадянськість. Критеріями визначення рівня ІКТ-компетентності є здатності вчителя створювати, розробляти, застосовувати та використовувати сучасні електронні ресурси.

Сучасні педагоги повинні знати і передбачати негативні моменти, що виникають при застосуванні інформаційних ресурсів, які отримані з мережі Інтернет у системі загальної середньої освіти. Зокрема деякі школярі не здатні скористатися тією свободою, яку надають освітні засоби ІКТ. Часто заплутані і складні способи подання можуть стати причиною відволікання, як педагогів, так і школярів від досліджуваного матеріалу через різні невідповідності. До того ж, нелінійна структура мультимедійної інформації в Інтернет-ресурсах піддає користувача «спокусі» слідувати за пропонованими посиланнями, що може відвернути учня від основного руслу викладу навчального матеріалу.

Розвитку мислення та комунікативних здібностей старшокласників необхідно приділяти значну увагу, оскільки за психологічними дослідженнями в цьому віці у них формується активна життєва позиція, стає більш свідомим ставлення до вибору майбутньої професії, різко зростає потреба у контролі та самоконтролі, мислення стає більш абстрактним, глибоким, різнобічним, виникає потреба в інтелектуальній діяльності, зростає значущість процесу навчання, його цілей, задач, форм і методів, змінюється мотивація навчання, трансформуються співвідношення оцінки і самооцінки. Самосвідомість старшокласників переходить на більш високий рівень, що проявляється у по-

глибленні самоконтролю, самооцінки, прагненні до самостійності та самовдосконалення. Потреба в саморегуляції, тобто в управлінні розвитком особистості – важлива вікова особливість старшокласників, яку необхідно враховувати при організації навчального процесу з використанням засобів ІКТ.

Мислення старшокласників, а значить і вміння користуватися розумовими діями, слід не тільки стимулювати, а й розвивати. Учня старших класів притаманний високий рівень узагальнення та абстрагування, прагнення до встановлення причинно-наслідкових зв'язків та інших закономірностей між предметами, явищами, критичність мислення, здатність аргументувати свої переконання тощо. Ці якості дають змогу вчителю цілеспрямовано розвивати гармонійну особистість, формувати здатність творчо підходити до розв'язання кожної конкретної задачі на користь собі та суспільству.



Додатки

Додаток 1

У додатку представлено роботу О. В. Крючкової «Відеотренінг як средство совершенствования коммуникативной компетентности разномотивированных к общению людей». // Автореферат дис... канд. психол. наук. / Ольга Виктровна Крючкова. – Москва, 2007. – 20 с.
(Переклад Н. В. Лук'янчук)

Відеотренінг як засіб удосконалення комунікативної компетентності різномотивованих до спілкування людей

У роботі О. В. Крючкової під комунікативною компетентністю буде розумітися сукупність комунікативних здібностей людини, які проявляються в її спілкуванні з людьми та дозволяють досягати поставлених цілей. Під комунікативними здібностями, у свою чергу, розуміються наступні часткові види здібностей:

1. Здібність точно сприймати ситуацію спілкування й оцінювати імовірність досягнення в ній поставлених цілей.
2. Здібність правильно розуміти й оцінювати людей.
3. Здібність вибирати засоби і прийоми спілкування таким чином, щоб вони відповідали ситуації, партнерам і поставленим задачам.
4. Здібність підлаштовуватися під індивідуальні особливості партнерів, вибираючи адекватні засоби спілкування з ними як на вербальному, так і на невербальному рівнях.
5. Здібність впливати на психічний стан людей.
6. Здібність змінювати комунікативну поведінку людей.
7. Здібність зберігати і підтримувати добрі стосунки з людьми.
8. Здібність залишати у людей сприятливе враження про себе.

Вважається, що про високорозвинену комунікативну компетентність мова може йти тільки в тому випадку, якщо людина володіє цими здібностями і проявляє їх у спілкуванні з людьми.

Тому передбачається багато шляхів практичного вдосконалення комунікативної компетентності. Вони визначаються залежно від тих комунікативних здібностей, які збираються розвивати, від цілей, які людина ставить перед собою, від віку тих, з ким людині доводиться спілкуватися, від ситуацій, у яких їй потрібно буде взаємодіяти з цими людьми, від їхніх індивідуальних особливостей та багато чого іншого.

Відеотренінг, на думку О. В. Крючкової, є найефективнішим засобом формування та розвитку комунікативної компетентності. Його вибір як засіб розвитку такої компетентності пояснюється такими міркуваннями:

- відеотренінг дозволяє учасникам систематично сприймати і оцінювати себе зі сторони у процесі спілкування з іншими людьми;
- відеозаписи можна переглядати та аналізувати багато разів;
- завдяки відеозаписам, у процес навчання включаються такі його види, які при використанні інших методів виявляються не задіяними або використовуваними недостатньо. Це – оперантне і вікарне навчання;
- виробництво відеозаписів породжує певні труднощі, долаючи які учасники тренінгу навчаються долати такі ж труднощі і в повсякденному спілкуванні. Застосування відеозаписів забезпечує учасників тренінгу своєрідним «психологічним імунітетом» до спостереження за їх поведінкою з боку;
- використання відеозаписів дозволяє учасникам тренінгу краще розуміти себе, сприймати себе такими, якими вони є, якими їх сприймають оточуючі люди;
- у тренінгу, пов'язаному з відеозаписами, людина має можливість отримувати інформацію про себе як про особистість відразу з трьох джерел: самоспостереження, спостережень і оцінок інших людей, та перегляду відеозаписів;
- відеозаписи не тільки сприяють пізнанню людьми себе, а й формують у них позитивне ставлення до себе.

Уявлення про комунікативну компетентність, у свою чергу, спирається на певне розуміння того, що таке комунікація. Вона є видом діяльності, у якій людина проявляє свою компетентність.

Компонентами загальної моделі комунікації, яку можна покласти в основу відеотренінгу, спрямованого на розвиток комунікативної компетентності, є наступні:

- джерело переданої інформації;
- укладач інформації (переданого тексту);
- зміст переданої інформації (тексту);
- комунікатор – безпосередній передавач інформації;
- канал комунікації;
- адресат або реципієнт – той, хто отримує інформацію.

Таке розуміння структури комунікативної діяльності передбачає і певне уявлення про склад комунікативної компетентності.

За вихідну О. В. Крючкової обрана модель структури комунікативної компетентності, запропонована І. Р. Алтуніної (1999). В операціоналізованому визначенні комунікативної компетентності, сформульованим нею, містяться конкретні ознаки, за якими можна судити про рівень розвитку у людини комунікативних здібностей, що становлять основу комунікативної компетентності.

Специфіка комунікативних здібностей, їх відмінність від інших здібностей людини полягає в наступному. Традиційне визначення здібностей виникло на базі уявлень про предметну діяльність людини. Така діяльність заснована на суб'єкт-об'єктних відносинах. Комунікативні здібності стосуються іншої сфери соціальної активності людини – її спілкування з людьми, що виступає у формі суб'єкт-суб'єктних відносин. Людина, яка володіє предметною діяльністю (компетентна у ній), зовсім не обов'язково буде компетентною і в міжособистісній комунікації. Ті знання, уміння і навички, які входять до складу предметно-діяльнісних здібностей, відрізняються від знань, умінь і навичок, що входять у структуру комунікативних здібностей. Умови, що забезпечують успішність формування предметно-діяльнісних і комунікативних здібностей, також є різними.

До складу комунікативних здібностей входить наступна сукупність знань і умінь:

- знання типів характерів і темпераментів людей;
- знання того, як люди з різними індивідуальними особливостями реагують на різні комунікативні ситуації;
- знання про те, як інтереси, потреби і стан людей проявляються в їхній комунікативній діяльності;
- знання норм і форм поведінкового та мовного етикету;
- знання прийомів і методів переконання, інших способів психологічного впливу на людей;
- знання про те, як людина виглядає з боку, що в ній подобається і не подобається оточуючим людям;

- уміння правильно оцінювати оточуючих людей;
- уміння передбачати те, як людина буде реагувати на соціальну ситуацію;
- уміння гнучко підлаштовуватися під партнера по спілкуванню;
- уміння користуватися формами поведінкового і мовного етикету з дотриманням існуючих соціальних, моральних та етичних норм;
- уміння спостерігати за людьми у процесі спілкування з ними, робити правильні висновки про них;
- уміння правильно підбирати і виконувати соціальні (комунікативні) ролі;
- уміння позитивно налаштовувати до себе людей, викликати їхню довіру;
- уміння переконувати людей, зберігаючи хороші взаємини з ними.

Спілкування, у якому виявляється комунікативна компетентність людини, має дві сторони: мотиваційну та інструментальну. Мотиваційна сторона спілкування – це те, що ініціює, спонукає, спрямовує і підтримує його. Інструментальна сторона спілкування включає в себе те, за допомогою чого воно реалізується. Сюди входять перераховані вище знання та вміння.

Аналіз існуючих визначень комунікативної діяльності та комунікативної компетентності показує, що в них відображена в основному тільки інструментальна сторона комунікації і майже не зачіпалася її мотиваційна основа. З точки зору О. В. Крючкової, комунікативна діяльність навряд чи буде ефективною без її адекватного мотиваційного забезпечення. Тому, формуючи і розвиваючи комунікативну компетентність, необхідно подбати і про вдосконалення мотиваційної основи відповідної діяльності.

До змісту мотивації комунікативної діяльності входять цілі і завдання, які людина ставить перед собою у спілкуванні з людьми. Крім них у регуляції будь-якого акту спілкування можуть приймати участь інші мотиви, унаслідок чого комунікативна діяльність майже завжди виступає як полімотивована. Серед мотивів, які беруть участь в її регуляції, знаходяться і просоціальні мотиви, тобто мотиви, які спонукають людину до надання допомоги іншим, справляння сприятливого враження на людей, до встановлення з ними хороших взаємин.

У мотивації комунікативної діяльності можна виділити дві групи мотивів: ситуаційні та позаситуаційні. До ситуаційних відносяться ті мотиви, які безпосередньо пов'язані з цілями спілкування, реалізованими у цій, конкретній ситуації. Позаситуаційні мотиви комунікативної діяльності – це такі мотиви, які людина прагне задовольнити у всіх ситуаціях спілкування з людьми. Подібні мотиви представляють

універсальну мотиваційну основу будь-якої комунікативної діяльності, і її розвиток має сприяти вдосконаленню комунікативної компетентності в цілому. Виходячи з цього, у методику формування комунікативної компетентності необхідно включати те, що зміцнює соціально-мотиваційну основу спілкування.

У роботі «Розвиток комунікативної компетентності за допомогою відеотренінгу (експериментальне дослідження)» представлені зміст і програма експериментального дослідження, описана його організація. Особливу увагу приділено груповому відеотренінгу, засобам психодіагностики рівня розвитку комунікативної компетентності.

Експериментальна частина дослідження була проведена у вигляді експерименту, в ході якого у різних груп, випробовуваних за допомогою відео тренінгу, формувалися комунікативні здібності. До і після тренінгу проводилася оцінка рівня розвитку комунікативної компетентності (комунікативних здібностей) за ознаками, описаними вище.

У формуючому експерименті взяли участь 12 груп випробовуваних (6 експериментальних і 6 контрольних) загальною чисельністю 124 особи (експериментальні групи – 64 особи, контрольні групи – 60 осіб). Для кожної експериментальної групи була підібрана відповідна їй за складом і приблизно рівна за чисельністю контрольна група.

У першу експериментальну групу ввійшли 12 учителів та наставників по роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Другу експериментальну групу склали студенти III курсу, факультету міжнародної журналістики. Всього – 11 осіб, з них 8 дівчат і 3-є юнаків. Третя група була утворена зі студентів I курсу факультету театральної критики Академії театрального мистецтва. У цій групі виявилось 12 осіб, з них 10 дівчат і 2-є юнаків. Студенти факультету фізичного виховання склали четверту і п'яту експериментальні групи. У двох таких групах (тренінг проводився в кожній з них по підгрупах, що включає, відповідно, 9 і 10 чоловік) брало участь 19 чоловік, з них 11 дівчат і 8 юнаків. Пацієнти Лабораторії слуху й мови увійшли до складу шостої експериментальної групи. Усього в цій групі брали участь 10 чоловік, від 16 до 35 років, з різними порушеннями слуху, з них 2 жінки та 8 чоловіків.

Експериментальне дослідження включало в себе дві частини: формуючу і діагностичну. Формуюча частина представляла собою комунікативний відеотренінг. Основними завданнями тренінгу стали наступні:

- забезпечити розуміння учнями природи, закономірностей і механізмів ефективної міжособистісної комунікації;
- збільшити кількість уживаних учасниками тренінгів форм російського мовного етикету;
- сформувати вміння правильно інтерпретувати невербальні та паралінгвістичні засоби спілкування;
- прищепити учасникам тренінгів навички гнучкого володіння різними засобами спілкування;
- зняти в учасників тренінгу психологічну напругу під час спілкування.

Кожен учасник тренінгу отримував у особисте користування спеціально підготовлений посібник «Матеріали до тренінгу з розвитку комунікативної компетентності», у який були включені основні форми російського мовного етикету, інтерпретації жестів і зональних просторів.

Загальна процедура організації та проведення відеотренінгу була наступною:

1. Попереднє знайомство учасників тренінгу з корисною для них інформацією про форми і норми мовного етикету.
2. Участь усіх членів експериментальної групи у вправах і іграх, спрямованих на розвиток комунікативних здібностей.
3. Виконання вправ, пов'язаних з освоєнням форм мовного етикету і різноманітних невербальних засобів спілкування.
4. Проведення робочих і контрольних відеозаписів виконання комунікативних вправ.
5. Колективний перегляд і аналіз відповідних відеозаписів.

Результати виконання контрольних вправ до і після тренінгу оцінювалися за спеціально розробленою методикою. З її допомогою визначався рівень розвитку комунікативної компетентності з десяти основних ознаках. По кожній з ознак оцінки давалися за допомогою дев'ятибальною шкали (І. Р. Алтуніна, 1996). На завершення обчислювалася загальна середня оцінка рівня розвитку комунікативної компетентності за окремими ознаками і за всіма десятима ознаками, разом узятими. Середні оцінки, отримані піддослідними до і після тренінгу, порівнювалися з використанням t-критерію Ст'юдента.

Аналогічні дані отримані і в контрольних групах. У них відеотренінг не проводився, а рівень розвитку комунікативної компетентності оцінювалися так само, як в експериментальних групах, тобто до і після тренінгу. Якщо в кожній з експериментальних груп отримані в ході

тренінгу результати представлялися та обговорювалися окремо, то у всіх контрольних групах вони були представлені і обговорені разом.

Дані, отримані до і після тренінгу в кожній експериментальній групі представлені в таблицях, де показані результати дослідження кожного з 64 випробовуваних за десятьма показниками комунікативної компетентності до і після тренінгу.

У наведених далі таблицях ці результати показані в узагальненому вигляді для всіх експериментальних (таблиця 1) і всіх контрольних (таблиця 2) груп.

Таблиця 1.

Узагальнені показники розвитку комунікативної компетентності випробовуваних у всіх шести експериментальних групах до і після тренінгу

Час оцінки ознак	Оцінювані ознаки комунікативної компетентності									
	Положення у просторі	Переміщення у просторі	Положення і пози тіла	Жести	Міміка	Словесні висловлювання	Швидкість реакції	Нагляд за партнером	Налаштування на партнера	Напруженість у спілкуванні
До початку відеотренінгу	5,0	5,0	4,8	4,9	5,0	5,2	5,3	4,9	5,0	4,8
Після відеотренінгу	5,9	5,8	6,0	6,2	6,1	6,3	5,9	6,0	5,9	6,0

Дані, отримані в кожній експериментальній групі О. В. Крюкової розподілено так: у першій групі – вчителі та наставники – до тренінгів більшість показників комунікативної компетентності перебувало на рівні трохи вищому від середнього (5,3 балів). Всі індивідуальні оцінки в цій групі опинилися в межах від 5,0 до 5,6 балів, що свідчить про те, що до початку тренінгу вони були приблизно однаковими. Більш помітні відмінності виявилися за рівнем розвитку окремих ознак комунікативної компетентності. Жодна з цих ознак до початку тренінгу не виявилася менше 4,0 балів або ж вище від 6,3 балів. Це свідчить про приблизно однакову і середнього ступеня розвиненість комунікативної компетентності у всіх випробовуваних до початку тренінгу.

Після закінчення тренінгу були отримані наступні результати. Середній бал рівня комунікативної компетентності за всіма її ознаками (6,8 балів) виявився набагато вищим, ніж до початку тренінгу. Більшість ознак комунікативної компетентності після тренінгу виявилось на рівні від 6,5 до 7,0 балів, а деякі з них досягли величини 7,5 балів. Збереглися певні індивідуальні відмінності, але ці відмінності стали менш помітними, ніж до початку тренінгу. Проведений тренінг призвів не тільки до загального підвищення, але і до вирівнювання рівнів розвитку комунікативної компетентності в окремих учасників експериментальної групи.

У результаті тренінгу відбулося помітне поліпшення всіх ознак комунікативної компетентності в інтервалі від 0,7 балів (мінімальне поліпшення) до 2,6 балів (максимальне поліпшення). Найменше покращилися такі ознаки комунікативної компетентності, як швидкість реакції (0,7 балів), положення у просторі (0,8 балів) і переміщення у просторі (0,9 балів). Найбільше розвинулися такі ознаки комунікативної компетентності, як жестикуляція (2,6 балів), зняття напруженості у спілкуванні (2,3 балів), положення і пози тіла (2,0 балів).

Статистичні відмінності між середніми показниками рівня комунікативної компетентності до тренінгу та після тренінгу виявилися достовірними: $t = 5,3$, $p \leq 0,001$. Це свідчить про те, що в результаті тренінгу загальний рівень розвитку комунікативної компетентності піддослідних істотно підвищився. Те ж саме стосується розвитку окремих ознак комунікативної компетентності: всі вони покращилися, і статистичні відмінності за ним до і після тренінгу також виявилися значущими на рівні $p \leq 0,01$ (всі показники t за окремими ознаками виявилися більшими або дорівнювали 2,6).

Серед ознак комунікативної компетентності, які найбільше покращилися в результаті тренінгу, виявилось зняття напруженості у спілкуванні (зниження на 2,3 балів). На початку тренінгу напруженість була у всіх піддослідних високою і представляла одну з найменш розвинених ознак комунікативної компетенції, причому перебувала на передостанньому, дев'ятому місці серед інших десяти ознак. Після тренінгу ця ознака зайняла уже друге місце і опинилася серед найбільш розвинених. Це свідчить про те, що відеотренінг істотно знижує загальну напруженість у спілкуванні, надає помітний релаксуючий ефект, зменшуючи те, що фахівці називають психологічними бар'єрами або комунікативною тривожністю.

У групі випробуваних, яких представляли студенти III курсу факультету міжнародної журналістики, після закінчення тренінгу були

отримані наступні дані. Показники комунікативної компетентності в середньому по групі зросли на 1,3 балів. Середній бал за всіма ознаками комунікативної компетентності (6,5 балів) після тренінгу виявився набагато вищим, ніж до початку тренінгу (5,2 балів). Більшість ознак комунікативної компетентності після тренінгу виявилися на рівні від 6,3 до 6,6 балів, а деякі з них досягли величини 6,8 балів. При цьому жоден з них не виявився менше 6,2 балів.

Збереглися індивідуальні відмінності за рівнем розвитку комунікативної компетентності, але вони виявилися менш помітними, ніж до початку тренінгу. Якщо до тренінгів розкид середніх показників знаходився в межах 0,7 балів (від 4,8 до 5,5), то після тренінгу він склав 0,6 бали (від 6,2 балів до 6,8 балів).

За ступенем розвитку окремих ознак комунікативної компетентності між піддослідними після тренінгу збереглися відмінності. Порівнюючи розвиненість окремих ознак комунікативної компетентності до і після тренінгу, можна констатувати, що в результаті тренінгу відбулося помітне поліпшення всіх ознак комунікативної компетентності в інтервалі від 0,8 бала (мінімальне поліпшення) до 1,7 балів (максимальне поліпшення).

Статистичні відмінності між середніми показниками рівня комунікативної компетентності до тренінгів (5,2 балів) і після тренінгу (6,5 балів) за *t*-критерієм статистично достовірні: $t = 5,18$, $p \leq 0,001$. Це свідчить про те, що в результаті тренінгу помітно покращився рівень розвитку комунікативної компетентності. Цей висновок стосується і окремих її ознак.

У групі студентів I курсу факультету театральної критики до початку тренінгу середня оцінка комунікативної компетентності становила 4,9 балів. Після тренінгу середній показник комунікативної компетентності (5,9 балів) виявився вищим, ніж до початку тренінгу, і перевищив початкову величину на один бал. Відмінності у середніх значеннях статистично достовірні: $t = 4,12$; $p \leq 0,005$.

Результати тестування даної групи, проведеного після тренінгу, свідчать про те, що всі показники комунікативної компетентності покращилися і опинилися в інтервалі від 5,7 до 6,1 балів. Однак індивідуальні відмінності в даній групі після тренінгу виявилися незначними – 0,4 бала. Це помітно менше, ніж у двох попередніх експериментальних групах.

Порівнюючи рівень розвитку окремих ознак комунікативної компетентності в цій групі до і після тренінгу, можна констатувати, що

відбулося їх помітне поліпшення в інтервалі від 0,7 бала (швидкість реакції – мінімальне поліпшення) до 1,1 бала (зняття напруженості у спілкуванні – максимальне поліпшення). Перевірка на значимість показала, що всі ці відмінності є достовірними при вірогідності допустимої помилки в розрахунках $p \leq 0,01$.

Рівень розвитку комунікативної компетентності у двох групах випробовуваних – студентів факультету фізичного виховання в цілому і за окремими її ознаками до тренінгу був меншим, ніж у попередніх експериментальних групах. Якщо в тих групах до початку тренінгу середні показники розвиненості комунікативної компетентності становили, відповідно, 5,3, 5,2 і 4,9 балів, то у групах студентів інституту фізичної культури – 4,6 і 4,7 балів.

У результаті тренінгу в студентів першої групи інституту фізичної культури покращилися всі ознаки комунікативної компетентності. Найбільш розвиненими після тренінгу виявилися словесні висловлювання (5,6 балів), жести (5,5 балів) і міміка (5,5 балів). Зняття напруженості у спілкуванні (5,3 балів) в даному випадку виявилось не на першому місці, на відміну від трьох розглянутих вище груп випробовуваних (поліпшення на 0,6 балів, в той час як в інших групах воно становило 2,3; 1,5 і 1,1 балів, відповідно).

Проведені статистичні розрахунки показали, що не всі зміни в цій групі виявилися статистично достовірними. Так, наприклад, такі ознаки, як положення і пози тіла, жести, міміка, словесні висловлювання, спостереження за партнером, підлаштовування під партнера і напруженість у спілкуванні, покращилися (зміни статистично достовірні), в той час як показники переміщення у просторі і швидкості реакції не змінилися. На основі цього можна зробити висновок про те, що на студентів інституту фізичної культури відеотренінг справив менш помітний вплив, ніж на інші групи випробовуваних. Дані, отримані у другій групі студентів інституту фізичної культури, виявилися практично такими ж, як і в першій групі.

Найбільш цікавими виявилися результати експерименту, проведеного в експериментальній групі, яку представляли пацієнти лабораторії слуху й мови НДЦ Санкт-Петербурзького Державного Медичного Університету. За вихідного рівня розвитку комунікативної компетентності (5,1 балів) слабчучі не поступалися всім групам піддослідних, а студентів інституту фізичної культури навіть перевершили. Це свідчить про те, що недоліки слуху, всупереч поширеній думці, не впливають на рівень розвитку комунікативної компетентності.

Більшість показників комунікативної компетентності до тренінгів у цій групі були на рівні вище середнього (5,1 балів). Індивідуальні відмінності до початку тренінгу, як і в інших групах піддослідних, виявилися незначними: від 4,8 до 5,2 балів. Виняток склав лише один випробуваний, у якого до тренінгу був дуже високий рівень розвитку комунікативної компетентності (5,7 балів).

Після тренінгу були отримані наступні результати. Комунікативна компетентність тут в середньому покращилася на 1,5 балів (до тренінгу вона становила 5,1 балів, а після тренінгу виявилася рівною 6,5 балам). Це відповідає максимальній різниці в показниках до і після тренінгу, отриманих у всіх інших групах піддослідних, і говорить про те, що відео-тренінг слабчующих приніс найбільш істотну користь у плані вдосконалення їх комунікативної компетентності.

Окремі ознаки комунікативної компетентності після тренінгу виявилися на рівні від 6,2 до 7,0 балів, у той час як до тренінгу вони знаходилися в інтервалі від 5,0 до 5,3 балів. Жодна з ознак після тренінгу не набрала менше від 6,2 балів. Всі без винятку ознаки статистично достовірно поліпшилися (відмінності значущі на рівні не менше, ніж $p \leq 0,01$; мінімальне значення $t = 3,19$).

Після тренінгу, як і в інших групах піддослідних, збереглися індивідуальні відмінності. Якщо до тренінгів діапазон середніх індивідуальних показників комунікативної компетентності знаходився в межах 0,9 балів, то після тренінгу він збільшився і склав вже 1,5 балів.

Найбільш розвиненими після тренінгу в цій групі піддослідних виявилися жести (6,7 балів) і міміка (6,6 балів). Найменш розвиненими після тренінгу залишилися переміщення у просторі (6,2 балів) і положення у просторі (6,3 балів).

У результаті проведеного тренінгу також відбулося помітне поліпшення всіх без винятку ознак комунікативної компетентності в інтервалі від 1,0 бал (мінімальне поліпшення) до 1,7 балів (максимальне поліпшення).

Ці результати відрізняються від тих, які були отримані в інших групах досліджуваних, і говорять про те, що на слабчующих комунікативний відеотренінг впливає, мабуть, інакше, ніж на тих, хто має гарний слух.

У таблиці 2 представлені інтегральні показники розвиненості комунікативної компетентності у всіх контрольних групах.

Як видно з таблиці 2, в контрольних групах до і після тренінгу комунікативна компетентність залишилася приблизно на тому ж рівні.

Ледь помітні зміни на краще відбулися тільки у словесних висловлюваннях (0,3 балів) і у знятті напруженості у спілкуванні (0,4 балів). Це можна пояснити тим, що за час проведення формуючого експерименту комунікативна компетентність випробовуваних у контрольних групах могла природним чином дещо покращитися за деякими показниками. Однак, статистично помітного поліпшення і за цими показниками не відбулося (відмінності за t-критерієм Стьюдента виявилися статистично не достовірними).

Таблиця 2.

Інтегральні показники розвитку комунікативної компетентності у шести контрольних групах до і після тренінгу

Час оцінки ознак	Оцінювані ознаки комунікативної компетентності									
	Положення у просторі	Переміщення у просторі	Положення і пози тіла	Жести	Міміка	Словесні висловлювання	Швидкість реакції	Нагляд за партнером	Налаштування на партнера	Напруженість у спілкуванні
До початку відеотренінгу	5,1	4,8	4,6	5,0	5,1	5,1	5,2	4,9	5,0	4,7
Після відеотренінгу	5,3	5,1	4,8	5,0	5,2	5,4	5,3	5,0	5,2	5,1

Після проведеного експерименту О. В. Крючкова робить висновки, що:

1. Відеотренінг має певні переваги перед іншими видами тренінгів з точки зору формування та розвитку комунікативної компетентності різномотивованих до спілкування людей.

2. Розроблений і застосований у цій роботі відеотренінг сприяє формуванню комунікативної компетентності за багатьма показниками.

3. Найкраще у відеотренінгу розвиваються такі ознаки комунікативної компетентності, як зняття психологічної напруги, жестикуляція, зміна положення і пози тіла під час спілкування, словесні висловлювання. Найменше комунікативний відеотренінг сприяє розвитку швидкості реакції, переміщенню і положенню людини у просторі, спостереженню за партнером і підстроюванню під партнера у процесі спілкування.

4. У результаті тренінгу індивідуальні відмінності за рівнем розвитку комунікативної компетентності зберігаються.

5. Люди, які за родом діяльності повинні вміти спілкуватися (професійно зацікавлені), мають більш високий рівень комунікативної компетентності. Вони, крім того, в умовах тренінгу швидше просуваються вперед у розвитку комунікативної компетентності, ніж ті люди, чия професійна діяльність мало пов'язана зі спілкуванням (професійно незацікавлені).

Додаток 2

Освітні Інтернет-портали

Освітні ресурси інтернету:

<http://sites.google.com/site/osvitnires/osvitni-portali>

Освітні портали і сайти:

http://www.children.edu-ua.net/documents.php?section_id=23

Бібліотечний інформаційно-освітній портал:

http://libportal.org.ua/index.php?option=com_content&task=section&id=2&Itemid=29

Освітні портали:

<http://www.osvita.com> – Інтернет-портал «Єдине освітнє інформаційне вікно України».

<http://klasnaocinka.com.ua> – Класна Оцінка – безкоштовна інформаційна система для шкіл, дитячих садків та інших організацій.

<http://osvita-ukrainy.com.ua> – Новий освітянський портал «Освіта України».

<http://www.osvita.org.ua> – «Освітній портал» – все про освіту України.

<http://osvita.ua> – Освітній портал «Освіта.UA».

<http://uchiteli.com.ua> – Сайт учительської взаємодопомоги: методичні матеріали, календарні плани, відеоуроки та інші.

<http://ostriv.in.ua> – Всеукраїнський освітній портал «Острів знань» потужний соціально-освітній простір, що об'єднує учнів, педагогів та батьків.

<http://shkola.ua> – Новий навчальний портал.

<http://teacherjournal.com.ua> – Учительський Журнал он-лайн.

<http://www.ednu.kiev.ua> – «Освіта в Україні». Цей сайт представляє усі українські інформаційні ресурси, що пов'язані з освітою (за словами власників).

<http://myeducation.com.ua> – Потужний незалежний освітній ресурс, основною метою якого є допомога у отриманні якісних освітніх послуг кожною людиною протягом життя.

<http://window.edu.ru> – Єдине вікно доступу до освітніх ресурсів (Росія).

<http://svitosvit.ua> – Українська мережа навчальної інформації та освітніх послуг «СвітОсвіт».

<http://ped.sumy.ua> – Українська педагогіка (неофіційний сайт ГНПУ імені Олександра Довженка).

<http://den-za-dnem.ru> – Школа: день за днем. Педагогічний альманах.

<http://www.uroki.net> – Метою даного сайту є допомога молодим і починаючим вчителям у складанні поурочного і тематичного планування, сценаріїв шкільних свят, у розробці відкритих уроків з різних шкільних предметів, класних годин.

<http://www.intellect-invest.org.ua> – Портал сучасних педагогічних ресурсів.

<http://znannya.info> – Інформаційний портал «Знання».

<http://www.obrazovanie.by> – Освіта і навчання в Білорусі.

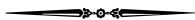
<http://rg-zigzag.com.ua> – Освітній портал «Ренетиторська група «Зигзаг».

<https://sites.google.com/site/ulejconf> – Вчитель у мережі.

<http://adu.by> – Науково-методична установа «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь.

<http://pedsovet.org> – Всеросійська інтернет-педада.

<http://nastaunik.info> – Сайт знайомить з тенденціями освіти у світі, з новими технологіями і методами викладання, а також з результатами їх застосування в Білорусі. Програмна оболонка дозволяє скопіювати інформацію, а також додати свої розробки.



НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ

Лук'янчук Наталія Вадимівна
Климова Наталія Анатоліївна

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ОБДАРОВАНИХ
СТАРШОКЛАСНИКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Методичний посібник

Комп'ютерний набір: Н. В. Лук'янчук, Н. А. Климова

Підписано до друку 26.10.2011 р. Формат 60x84¹/₁₆.
Папір офсетний 80 г/м². Друк цифровий.
Ум. др. арк. 11,5. Замовлення № 10/11. Наклад 500 прим.

Інститут обдарованої дитини
вул. Салютна, 11-А, м. Київ, 03190, Україна
тел./факс (044) 422-55-11
E-mail: iod@iod.gov.ua

Видавництво: ТОВ «Інформаційні системи»
03058, м. Київ, просп. Космонавта Комарова, 1, корп. 8
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів
видавничої справи
серія ДК №3351 від 22.12.2008 р.