

## АКТУАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА У ЦИФРОВОМУ ФОРМАТІ ДІЯЛЬНОСТІ

### UPDATE OF TEACHER'S COMMUNICATION COMPETENCE IN DIGITAL ACTIVITY FORMAT

Стаття присвячена актуалізації комунікаційної компетентності педагога в умовах цифрового формату діяльності. У ній розглядаються виклики та можливості, що постають перед педагогами в процесі використання цифрових технологій для ефективної комунікації з учнями, колегами та батьками. Також аналізуються сучасні підходи та інструменти, які сприяють підвищенню комунікаційної компетентності в цифровому середовищі. В останні роки проблема професійної компетентності набула нового звучання і стала об'єктом пильної уваги дослідників у галузі гуманітарних наук, що пов'язано з глибокою цифровою трансформацією практично всіх сфер людського суспільства. У вітчизняній психології компетентність розглядається як особистісна властивість, яка в рамках діяльнісного підходу являє собою здатність, що сформувалася, стабільно і регулярно здійснювати діяльність, адекватну певним типам ситуацій, і на основі наявних компетенцій вирішувати різноманітні навчальні, соціальні та особистісні завдання, і яке з позиції особистісно-діяльнісного підходу спрямовано підвищення ефективності цієї діяльності. При цьому з погляду представників компетентнісного підходу компетентність завжди соціально обумовлена, оскільки вона набувається в результаті взаємодії з оточенням та співвідноситься з діями у певних соціальних контекстах, маючи мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову складові. На сьогоднішній день виділяються різні види професійної компетентності педагога. Запитам сучасної педагогіки найбільше відповідають, на наш погляд, класифікації представників компетентнісного підходу в психології, які виділяють соціально-правову чи соціальну компетентність як уміння, пов'язані з професійним спілкуванням та поведінкою, спеціальну компетентність як наявність спеціальних знань та вміння застосувати їх на практиці, персональну чи індивідуальну компетентність як здатність до самореалізації у професійній діяльності та аутокомпетентність як уміння адекватно оцінювати свої можливості. Виділені дослідниками види компетентності відрізняються лише назвами та відповідають основним проблемним завданням професійної, у тому числі педагогічної діяльності. На наш погляд, кількість компетентностей, що виділяються, можна скоротити до трьох, об'єднавши в один вид здібності та вміння, пов'язані з особистісними властивостями. Таким чином, ми можемо говорити про предметну, соціальну та особистісну компетентність. Предметна компетентність включає роботу з матеріальними об'єктами природи і культури. Соціальна компетентність означає вміння комунікувати з іншими у різних ситуаціях спілкування. Особова компетентність відноситься до роботи з кордонами власної особистості.

**Ключові слова:** професійна компетентність, цифрова трансформація, ефективність, здібності.

The article is devoted to updating the teacher's communication competence in the conditions of the digital format of activity. It examines the challenges and opportunities faced by educators in the process of using digital technologies for effective communication with students, colleagues and parents. It also analyses modern approaches and tools that contribute to the improvement of communication competence in the digital environment. In recent years, the problem of professional competence has acquired a new sound and has become the object of close attention of researchers in the field of humanitarian sciences, which is connected with the deep digital transformation of almost all spheres of human society. In domestic psychology, competence is considered as a personal property, which, within the framework of the activity approach, is a formed ability to stably and regularly carry out activities adequate to certain types of situations, and on the basis of existing competencies to solve various educational, social and personal tasks, and which of the positions personal and activity. the approach is aimed at improving the efficiency of this activity. At the same time, from the point of view of the representatives of the competence approach, competence is always socially determined, since it is acquired as a result of interaction with the environment and correlates with actions in certain social contexts, having motivational, ethical, social and behavioral components. Today, various types of professional competence of a teacher are distinguished. In our opinion, the classifications of representatives of the competence approach in psychology, which distinguish socio-legal or social competence as skills related to professional communication and behavior, special competence as the presence of special knowledge and the ability to apply it in practice, best meet the questions of modern pedagogy. personal or individual competence as the ability to self-realize in professional activity and auto-competence as the ability to adequately assess one's capabilities. The types of competence identified by researchers differ only in name and correspond to the main problematic tasks of professional, including pedagogical, activity. In our opinion, the number of competencies that stand out can be reduced to three by combining the abilities and skills related to personal characteristics into one type. Thus, we can talk about subject, social and personal competence. Subject competence includes work with material objects of nature and culture. Social competence means the ability to communicate with others in various communication situations. Personal competence refers to working with the boundaries of one's personality.

**Key words:** professional competence, digital transformation, efficiency, abilities.

УДК 37.016:004

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.2.4>

**Сокальська Н.Л.,**  
викладач інформаційних технологій  
в медицині, фізиці, біофізиці  
та медичній апаратурі  
Фахового коледжу  
Черкаської медичної академії

**Дмитрієва Н.Б.,**  
канд. мед. наук,  
доцент кафедри хірургічної стоматології  
Одеського національного медичного  
університету

**Крикляс В.Г.,**  
канд. мед. наук,  
доцент кафедри хірургічної стоматології  
Одеського національного медичного  
університету

**Крикляс К.В.,**  
асистент кафедри хірургічної  
стоматології.  
Одеського національного медичного  
університету

**Третякова Т.М.,**  
канд. політ. наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
Національного університету  
«Одеська юридична академія»

**Постановка проблеми.** При переході суспільства до постіндустріального розвитку, де інформація є однією із значущих цінностей і засобом досягнення поставленої мети, де основні зусилля членів суспільства спрямовані на її отримання, обробку та використання, у тому числі в процесі інтерактивної взаємодії, комунікаційна компетентність набуває особливих рис та значущості. У ситуації, пов'язаної з пандемією Covid 19 та переходом освіти у віддалений дистанційний формат навчання, комунікаційна компетентність педагога стала затребувана і в іншому форматі. Відбулося зміщення акцентів з організації ефективної взаємодії у аудиторії на організацію освітнього процесу в онлайн форматі, де важливіше ставати донести потрібну інформацію та відстежити розуміння її учнями для її подальшого самонавчання та самостійної роботи. Передача та отримання навчальної інформації, у тому числі у вигляді лекцій, інструкцій та відеороликів, і навіть лекції онлайн є одним із основних процесів у ситуації онлайн навчання, яка, безумовно, залишиться затребуваною як значна частина очного змішаного навчання. Дидактична організація такого процесу базується на володінні педагогом комунікаційною компетентністю у поєднанні із цифровими навичками. Сучасне цифрове освітнє середовище дуже динамічне, воно надає набір інструментів для педагогічної комунікації, що постійно оновлюється. Одним із таких інструментів є використання відеороликів навчального характеру, особливості застосування яких досліджують автори. Метою роботи є виявлення трансформацій комунікативних функцій, пов'язаних із суб'єктами навчання як у педагогічно-організаційній, так і в інструментально-конструкторській сферах. Методологія дослідження. Теоретичні основи дослідження: 1. Поставлено глобальне завдання створення цифрової освітньої екосистеми як особливої освітньої інфраструктури, в якій при об'єднанні безлічі учасників, освітніх процесів та цифрових технологічних можливостей забезпечуються умови для навчання та професійно-особистісного розвитку Людини [1, с. 29]. Людиноподібність та людиноорієнтованість виступають ядром нової освітньої парадигми для забезпечення майбутнього процвітання соціуму в сучасному турбулентному середовищі. 2. Цифровізація не є відокремленим чи протистоїть явищем, вона – закономірна віха технологічного розвитку математики, кібернетики, інформатики, що базується на наукових та технікотехнологічних досягненнях, міждисциплінарних зв'язках та спадкоємності методів, форм та технологій. Якщо інформатизація дала нам можливості позапрофесійного доступу до різноманітних інформаційних об'єктів через глобальні комунікації, то

цифровізація поширює інформаційні процеси на всі сфери життя; «людські якості. Спадкоємність наукових знань у цій сфері є метапринципом нашого дослідження. 3. Множинність ієрархій та позицій цифрової екосистеми у кожному предметному випадку «зав'язані» на контенті та комунікаціях між учасниками освітніх процесів. Для усунення дисбалансу інформаційних потоків оцінюється «селекційна цінність інформації», що дозволяє оцінити інформаційні потоки за їх значимістю для системи, що розглядається. Стратегією реалізації цього положення виступає інформаційно-когнітивний підхід, що «працює» з процесами управління генерацією знань суб'єктів та об'єктів освіти та розглядає різноманітність варіантів розвитку подій в особливостях освіти: особистісна спрямованість, висока варіативність освітніх ситуацій, циклічність усіх освітніх процесів, тимчасова обмеженість та ін. [6]. 4. Цифровий освітній простір та цифрове середовище – різноманітність взаємодіючих та виникаючих форм цифровізації освіти. Вони повинні нести в собі обов'язкові характеристики цифрової екосистеми поза «цифровим феодалізмом», коли: а) існує баланс сил і прибутків (у тому числі і нефінансових); б) забезпечується різноманітність та високопродуктивність ресурсів; в) підтримується гнучкість та адаптивність контенту та багато іншого. Це становище підтримується сутністю інформаційно-середовищного підходу: «по-перше, з позиції концептуальної ролі взаємодії підсистем науки, виробництва та освіти, по-друге, з позиції зовнішніх та внутрішніх інформаційних потоків, по-третє, з позиції рівневої організації міжнародної, федеральної, регіонально-галузевої, інституційної, предметно-дисциплінарної та особистісної інфраструктури, по-четверте, з позиції об'єднання компонентів освітнього середовища в цілісну педагогічну систему». Саме інформаційно-середовищний підхід, використовуючи освітній простір залежно від створеної інфраструктури, її функцій та можливостей, адекватних сучасному стану соціальної теорії та практики, виступає методологічною основою накопичення досвіду через навчальну діяльність в інформаційному середовищі. Виділений теоретичний базис поширюється попри всі компоненти цифрової освітньої екосистеми, потребують розробки.

**Аналіз останніх досліджень.** Три види компетентності виражаються у певному наборі компетенцій. На сьогоднішній день поняття компетенції має дискусійний характер. Деякі вітчизняні автори та більшість зарубіжних дослідників не розмежовують поняття компетентності та компетенції. Проте з погляду це різнопланові поняття, оскільки компетентність проявляється у діяльності, а компетенції є передумовами для ефективності виконуваної

діяльності. З позиції діяльнісного підходу компетенції відбивають здібності людини визначати кошти та прийоми дій, придатних на вирішення завдання у конкретному виді діяльності. У межах компетентнісного підходу компетенції розглядаються як сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для продуктивної діяльності стосовно певного кола предметів та процесів. Таким чином, компетенції є вживання знання, що породжує дію. Тим самим педагогічну діяльність можна загалом розглядати як цілеспрямовану підтримку учнів у придбанні та розвитку вмінь здійснювати певні дії, причому педагогічна діяльність нерозривно пов'язана з процесами навчання та соціалізації.

Предметна компетентність у викладацькій діяльності пов'язані з різними аспектами. Викладач повинен мати знання щодо того, що йому належить викладати, а також він повинен вміти проектувати дидактичну ситуацію, тобто планувати, організовувати та проектувати навчально-виховний процес з урахуванням його цілей, змісту та методів. Предметна компетентність викладача вузу, у свою чергу, пов'язана з його здатністю дати студентам цілеспрямований імпульс до навчання при набутті спеціальних знань та надати зрозумілий, актуальний науковий контент. Крім того до елементів предметної компетентності відносять уміння дати зворотний зв'язок студентам про хід їх навчання та їх успішне просування в процесі навчання, навчати їх відповідним методам критичного аналізу, зберігати можливості для незалежного навчання, заохочувати та спрямовувати проблемне навчання.

Соціальна компетентність є особливо важливою при плануванні взаємодії з учнями та колегами, оскільки викладання та проектування навчальної ситуації комунікативно зумовлені. Професійна діяльність викладачів відбувається в інституційному контексті, в якому багато людей виконують різні ролі. В університеті це передбачає співпрацю з адміністративними підрозділами та центральними установами, а також із співробітниками, які беруть участь в організації, реалізації чи оцінці навчання. Це стосується як навичок міжособистісної взаємодії, так і особистісних установок, наприклад, готовності працювати спільно з іншими людьми, бачити один одного як команду та вносити відповідний внесок. У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття особистісної установки розглядається подвійно: як внутрішня готовність особистості до конкретної діяльності та як діяльність педагога щодо формування цієї готовності. Відповідно до досліджень, професійна педагогічна установка служить регулюванню психологічних сил особистості викладача для здійснення ним педагогічної діяльності.

До важливих педагогічних установ університетського викладача належать також повага до учнів, стійкий інтерес до їх розвитку, підвищення професійних кваліфікацій та залучення їх до наукової діяльності.

Знання про проектування ситуацій соціально-комунікативної дії у вузі у формі теорій та досвіду мають вирішальне значення для контактів зі студентами, колегами та адміністративним персоналом.

Особистісна компетентність насамперед стосується оцінки власних дій та визнання своїх сильних і слабких сторін, а також здібності та бажання змінити себе, особливо у контексті оцінки викладання. Те саме стосується і бажання продовжувати навчання шляхом обміну досвідом та використання наукових результатів у галузі навчання та викладання у вищому навчальному закладі. Крім того, особистісна компетентність можна розуміти як здатність до самоорганізації та вміння позитивно мислити.

Звідси стає зрозумілим, що компетентність неспроможна зводитися до придбання ізольованих спеціальних знань. Ні окреме застосування теоретичних знань, ні ізольоване навчання конкретним навичкам не зможуть допомогти у вирішенні складних дидактичних завдань та не сприяють подальшому розвитку навичок педагогічної діяльності.

Тут, йдеться про розвиток предметних, соціальних та особистих навичок однаковою мірою, щоб дати можливість викладачам діяти як у знайомих, так і у нових навчальних ситуаціях.

**Виклад основного матеріалу.** Викладання та навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, яке сьогодні у роботах більшості дослідників позначається терміном «електронне навчання», передбачає ефективне використання цифрових технологій для планування, реалізації та оцінки певних інноваційних підходів до освітнього процесу, що нині розглядається як ще один вид компетентності – інформаційно-комунікативна компетентність. При цьому викладачі стикаються з новими технічними та медіадидактичними вимогами.

З одного боку, інформаційно-комунікативна компетентність визначає розширення педагогічної компетентності за рахунок нових, зумовлених технологіями вимог, а з іншого боку, диференціацію існуючих педагогічних навичок, коли йдеться про те, щоб зробити їх придатними для використання нових інформаційних технологій у навчальних ситуаціях, підтримуваних електронним навчанням, наприклад, під час роботи з певними програмними додатками. Однак справжнє завдання полягає у придбанні вміння використовувати ці технології таким чином, щоб вони справді підвищували якість чи цінність процесу навчання. Таким чином,

інформаційно-комунікативна компетентність – це не просто доповнення галузі технічних компетенцій до існуючої педагогічної компетентності. Цей вид компетентності набувається лише в процесі модифікації та розробки свого дидактичного підходу та використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення якості процесу навчання.

Електронне навчання, так само як і очне, ґрунтується на спеціальних знаннях, що дозволяють вибирати відповідний навчальний зміст та визначати можливості електронних інструментів, що використовуються в процесі навчання, для ефективною передачі певного контенту. Для цього необхідні знання про певні концепції та методи цифрової педагогіки, але, перш за все, навички використання цих концепцій та методів у плануванні та реалізації уроку. Центральні концепції медіадидактичного аналізу включають визначення цілей навчання, аналіз цільових груп та рамкових умов дидактичного поля, оцінку освітніх потреб та вимог. Ці навички розробки медіадидактичної концепції вимагають багаторазового застосування та опрацювання відповідних категорій, щоб їх можна було регулярно застосовувати у педагогічній діяльності.

Інформаційно-комунікаційні технології відкривають синхронні та асинхронні варіанти спілкування, які відрізняються від особистого спілкування певними паралінгвальними та екстралінгвальними характеристиками. Для того щоб вміти обирати та розробляти сценарії електронного навчання, необхідні соціально-психологічні та педагогічні знання у сфері спілкування. Нові форми керівництва, такі як електронне тьюторство, вимагають високого рівня комунікативних зусиль, вміння викладати свої думки просто і ясно, а також володіння правилами мережного спілкування («мережевий етикет») та стратегіями щодо подолання конфліктів. Викладачі супроводжують окремі етапи співпраці між учнями як наставники та пропонують підтримку.

Крім того, електронне навчання потребує більш тісної співпраці з колегами в університеті, ніж раніше. Навчання стає результатом командної роботи, що супроводжується втратою самостійності окремого педагога. При цьому підвищується прозорість того, що відбувається, основні етапи процесу навчання перебувають у загальному огляді. Розвиток соціальних навичок у цій галузі означає насамперед готовність співпрацювати з іншими у здійсненні навчання та розглядати прозорість освітнього процесу як одну з переваг електронного навчання.

Цифровий освітній процес може припустити використання різних варіантів самостійного навчання, у яких роль викладача кардинально змінюється. Педагог супроводжує процес навчання,

підтримує його, спрямовує, стимулює учнів, перекладаючи відповідальність за навчальний процес та успіх навчання на самого учня та вимагаючи особливих навичок самоорганізації.

Вимоги до викладачів у зв'язку із впровадженням електронного навчання залежать від вибраних сценаріїв викладання-навчання. Сценарії електронного навчання описують тимчасові та організаційні процеси для конкретного проекту, який підтримує інформаційно-комунікаційні технології. Саме подібні сценарії здаються особливо актуальними для можливості впровадження інновацій у галузі електронного навчання у вищих навчальних закладах.

У спрощеному вигляді сценарії можуть класифікуватись за ступенем використання електронних засобів навчання:

- очне заняття;
- очне заняття з елементами ІКТ;
- гібридне заняття;
- дистанційне заняття.

Перший сценарій передбачає використання цифрових засобів та інструментів навчання для підтримки індивідуальної та групової роботи в рамках очного навчання. При традиційному очному навчанні викладач звертається до великої групи учнів як колективу. Він представляє тематичні знання, наукові методи, вибирає засоби навчання, ставить практичні завдання та перевіряє результати. На очному занятті можуть використовуватись методи статичної, динамічної чи інтерактивної візуалізації, такі як діаграми, таблиці, інтелектуальні та концептуальні карти, які покращують подання інформації. Використання електронних засобів навчання (наприклад, слайдів презентацій) на очному занятті може полегшити учням розуміння та запам'ятовування складної інформації. Дидактична цінність спочатку полягає у фокусуванні уваги аудиторії. Для викладача також є перевага, що цифрові презентації зазвичай легше оновлювати і модифікувати.

У другому сценарії організаційна структура очного заняття залишається незмінною. Однак при цьому поза заняттям використовуються медіаелементи, які не є обов'язковими для досягнення основних цілей навчання. Типовим є підготовка та подальше проведення семінарів з додатковими онлайн-завданнями, що заохочують ознайомлення з областю знань або повторення, перевіряння та продовження вивчення матеріалу. На очних семінарах можуть виконуватися завдання на пошук інформації та розробку інформації та презентацію результатів у малих групах за допомогою комп'ютера. При доступі до мереж обмін може відбуватися між викладачами та студентами, а групову роботу можна зробити гнучкішою.

Викладач має можливість використовувати онлайн-тести для перевірки успішності студентів

після або між очними заняттями. Онлайн-тести можуть мати навчальний характер або бути пов'язані з отриманням підтвердження досягнень. Вправи у формі тестів з кількома варіантами відповідей, завдань з перетягуванням та практичних аркушів (файли PDF) можна створювати та редагувати на навчальній платформі.

Особливо ефективно метод онлайн-завдань для перевірки рівня освоєння матеріалу діє у проєкції на велику кількість студентів, тому що успішне проходження онлайн-тесту в кінці навчального модуля дозволяє індивідуально визначити подальшу траєкторію навчання студента: при успішній здачі тесту студент може перейти до наступного навчального модуля. У разі невдачі доведеться повторити частини модуля або весь модуль. Додаткова дидактична цінність онлайн-тестів полягає, насамперед, значною мірою в автоматичній оцінці результатів тестування, легкої та швидкої перевірки рівня знань, а також індивідуального та точного зворотного зв'язку за результатами учням.

Лише у гібридному сценарії відбувається суттєвий перехід від процесів очного навчання до цифрової форми, зміна структури та організації процесу очного навчання, що виливається у гібридні форми навчання чи змішане навчання. Важливою умовою при цьому є суворе узгодженість структури та послідовності очного та онлайн-етапів, їх скоординованість та взаємопов'язаність за часом, методом та змістом. Так, на очних заняттях використовуються такі форми навчання як дискусії, експертні групи чи експерименти, а на заняттях з використанням інформаційних технологій застосовуються презентаційні елементи. Концепція та реалізація таких гібридних механізмів навчання висувають вищі вимоги саме до інформаційно-комунікативної компетентності викладача, а не до використання форм електронного навчання як доповнення до очного заняття.

Заміна очного заняття дистанційним пов'язана переважно з позааудиторною обробкою учнями контенту з використанням цифрових медіаінструментів. Такі інструменти підтримують спільні форми навчання, наприклад, ті, що використовуються й у «реальних» робочих контекстах, наприклад, спільне створення презентабельних результатів проєкту. Попередні чи наступні особисті зустрічі служать тільки для того, щоб краще дізнатися один одного, або для оцінки чи перевірки роботи. Дистанційне заняття має кілька форм, таких як, наприклад, самостійне навчання, електронне тьюторство, теленавчання, віртуальний клас.

При самостійному навчанні з підтримкою інформаційно-комунікаційних технологій учні можуть самостійно набувати концептуальних та фактичних знань та практикувати наукові методи.

У той самий час окремих ділянках цього процесу здійснюється контроль викладачем через мережу. Завдання супроводу навчання з боку викладача мають швидше організаційно-технічний та змістовний характер.

Аспект нашого дослідження – відеоінформація, що містить демонстрацію будь-яких дій освітнього порядку, може бути продуктивним освітнім контентом, якщо вона відповідає дидактичним вимогам. Важливою є і педагогічна специфіка застосування цифрових відеороликів. При очевидній простоті роботи на комп'ютері з навчальними відеороликами важливо, щоб учні використовували інтерактивну взаємодію, а не пасивне сприйняття, щоб існували взаємний обмін інформацією та взаємний розвиток суб'єктів навчання (win-win спрямованість), щоб підготовлені цифрові матеріали були відкриті для аналізу та вдосконалення. Для педагога та учнів у процесі передачі відеоінформації важливо мати як предметними знаннями, а й умінням використовувати цифрові інструменти та навички для запису корисних відеоматеріалів з дидактичних позицій. Очевидно, цьому треба навчати і майбутніх педагогів будь-якого напрямку навчання, які повинні вміти поєднувати різні види професійної діяльності, а саме: заздалегідь підготувати теоретичний матеріал, що систематизує, продумати мотивуючий блок, емоційно передати інформацію студенту, продемонструвати необхідний практичний досвід. Для сучасної педагогічної діяльності педагог (діючий, майбутній) повинен мати комунікаційну компетентність, яка дозволяє вільно і продуктивно здійснювати педагогічні взаємодії в тому числі, і в цифровому середовищі. Вона (за нашими уявленнями) поєднує у собі комунікативні компетенції [8] та компетенції цифрової грамотності [9]. Важливим є і вузькоспрямований аспект передачі навчальної інформації за допомогою зображень – йдеться про авторську позицію та інструменти відображення та технології. Перехід до відео пішов за відповідним винаходом, який передало рухливу природу зображень, яка пізніше була доповнена звуком та кольором. Зауважимо, що трансляція відео багатомірна. Знятий на відео лектор не лише передає певний текст, а й супроводжує подання навчального матеріалу емоціями, використовує свою енергію для передачі своєї позиції, транслює ставлення до цього тексту, застосовує педагогічні навички та ораторський досвід, щоб утримувати увагу. Відео може відображати фрагменти систематичної інформації, включати фонову музику або інші звуки, може слідувати один за одним у рамках презентацій, демонструвати експерименти та дані найрізноманітнішими способами. Процес педагогічного спілкування, побудований на дослідженнях групової динаміки [10], не зводиться до логічної системи, а ґрунтується на психолого-педагогічній моделі.

Дійсно, викладач у своїй розповіді постійно змінює темп і інтонацію, щоб представлений ним зміст дисципліни був зрозумілішим і торкається емоційного інтелекту чків. У процесі розвитку сприйняття картин і книжок передує вмінню розрізняти текст. Йдеться про безперервний розвиток емоційно здатних систем. Виходячи з вищевикладеного, ми відзначаємо, що необхідно взяти до уваги реакцію аудиторії як на особистий контакт з лектором, так і на роботу, представлену у вигляді відеороликів. Ми говоримо про зворотний зв'язок – безперервний двосторонній зв'язок, спрямований, з одного боку на екран, а з іншого – на аудиторію. Така інформація може бути використана особисто автором навчального відео чи експертом, що необхідно для подальшого вдосконалення навчального процесу на основі двостороннього взаємного спілкування. Матеріали та методи дослідження. У своїй експериментальній роботі ми зробили спробу оцінити динаміку комунікативних функцій, пов'язаних із суб'єктами педагогічної взаємодії як у педагогічно-організаційній, так і в інструментально-конструкторській сферах, при підготовці та застосуванні навчальних відеороликів у рамках освітніх процесів. Для наочної демонстрації динамічного та продуктивного прогресу в різних галузях комунікації та сферах діяльності з підготовки та застосування навчальних відеороликів були використані основи теоретичного та експериментального аналізу динаміки розвитку комунікаційної компетентності майбутніх вчителів у підготовці та використанні цифрових відеороликів.

При аналізі отриманих результатів було визначено, що традиційне перевагу до роботи з текстовою інформацією, характерне як для контрольної, так і для експериментальної груп на початковому рівні, в ході експерименту тепер змінилося в обох групах. Слід зазначити, що найбільші зрушення в експериментальній групі, порівняно з контрольною групою, обумовлені факторами, пов'язаними з бажанням створити власне відео та володіння відповідними прийомами та інструментами, що сприяють забезпечення його комунікаційної спрямованості. Якісний аналіз діагностичної карти, що заповнюється в ході експерименту, щодо розвитку комунікаційної компетентності майбутнього педагога, дозволив виділити основні аспекти діяльності викладача при навчанні студентів, пов'язані зі створенням відеороликів, що володіють комунікаційною спрямованістю, взаємодією з учнями у процесі створення відеоматеріалів, бажанням використовувати та досконало.

**Висновки.** Виявлено, що комунікації у процесі створення та оцінки відео відкривають нові можливості для використання цифрових інструментів. Виявлено, що комунікації у процесі створення та оцінки відео відкривають нові можливості для використання цифрових інструментів. Комунікаційна

компетентність майбутніх педагогів під час роботи в цифровому освітньому середовищі характеризується новими акцентами, спрямованими на вдосконалення навичок та досвіду: – у чіткій постановці дидактичних цілей створюваного освітнього відеоматеріалу; – вибору адекватного контенту для відеоролика, проектування змісту навчання за планом заняття (теми); – володіння цифровими інструментами прийому-передачі навчальної інформації із необхідними дидактичними характеристиками; – вибір цифрового інструментарію, адекватного виконуваним завданням та здатного: а) забезпечити вирішення педагогічних завдань щодо освоєння навчального матеріалу; б) посилити активність і включеність того, хто навчається в навчальний процес; в) розвинути навички продуктивної роботи у цифровому середовищі. У ході експериментальної роботи відбулося усунення вибору творців освітніх відеороликів з інформаційного формату на проблемно-діяльнісний, комунікаційно спрямований. Розробники відео прагнули включати демонстрацію деяких освітніх дій, щоб запропонувати учню як роль спостерігача, а й учасника, який детально знає процедуру до виконання конкретної завдання. Власна діяльність учня може здійснюватися як синхронно, що означає одночасну роботу під час перегляду відео, і асинхронно, тобто незалежно, після його перегляду. Отже, підбиваючи підсумки проведеного експерименту, можна назвати розширення всього спектра професійних компетенцій у студентів і контрольної, і експериментальної груп. Для них як майбутніх педагогів навчальна діяльність з підготовки відеороликів стала не просто вимогою та запитом часу, а можливістю розвивати та вдосконалювати свої цифрові навички у реальній практичній діяльності. Ми постаралися зібрати інформацію про результати роботи з цифровими ресурсами та зробити цю інформацію предметом обговорення та аналізу, а також експериментальною основою для покращення та вибору відео, що відповідають певним цілям та завданням навчання, та характеристикам учасників освітнього процесу. Орієнтація на комунікаційну компетентність педагога дозволила виявити сукупну взаємодію механізмів комунікації, зокрема: сприйняття нової інформації; створення нового середовища; систематизація попередніх уявлень із новим досвідом. Ми виділяємо наступний комунікаційний інструментарій: – перехід до концепції контрольних точок, які доповнюють створені відеоролики, що дозволяє використовувати аналітичні інструменти; – збирання та аналіз найбільш затребуваних автоматизованих дій для створення самонавчальних експертних систем; – інтерпретація затриманих взаємодій та інтерактивних взаємодій учнів виявлення освітніх кореляцій; – облік емоційності та активності учнів для розвитку та подальшого розширення

освітніх відео-функцій. Все це реалізовано на основі різних каналів сприйняття та спілкування, у тому числі і цифрових, що включаються до педагогічної взаємодії. Створення у цифровому просторі банку освітніх відеороликів – наше перспективне завдання на найближче майбутнє. Висновок. В даний час ми знаходимося в процесі формування освітньої цифрової екосистеми, яка необмежена, багатовимірною та динамічною. Узагальнення теоретичних установок дозволило виділити авторську позицію – ми створюємо цифровізацію з «нуля», відзначаючи наступність етапів комп'ютеризації, інформатизації та цифровізації при еволюційному розвитку всіх освітніх стратегій, форм, методів і засобів навчання. Практичну реалізацію даної установки ми базуємо на інформаційно-когнітивному (генерація знань) та інформаційно-середовищному підходах (накопичення досвіду через навчальну діяльність). У ході інформаційно-цифрової еволюції ми виокремлюємо певні стратегії щодо кожного її елемента, в даному випадку – контент та комунікації між учасниками освітніх процесів у цифровому середовищі. Ми досліджували різні канали сприйняття та спілкування, інтегровані до комунікаційної компетентності педагога (сьогодення, майбутнього). Поточний розвиток цифрового середовища вимагає від педагогів володіння не тільки способами взаємодії зі студентами під час аудиторної роботи віч-на-віч, але інших, нових компетенцій, пов'язаних із створенням відеороликів навчального характеру, а також інструментів обробки відеоматеріалу та теоретичних засад відеовиробництва, вивчення яких відсутнє у навчальних планах та власного переміщення у цифровий формат із збереженням дидактичних функцій. Експериментальна робота

виявила динамічну циклічність та активацію комунікаційної компетентності у процесі інформаційної взаємодії суб'єктів освітнього процесу на основі використовуваних цифрових інструментів. Важливо наголосити на необхідності інтерактивної співпраці, взаємного інформаційного обміну та розвитку всіх учасників процесу, відкритості для аналізу та покращення.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Даниленко Л. І. Інноваційні пошуки в сучасній освіті. Київ : Логос, 2004. – 220 с.
2. Дидактика географії : монографія. Київ. : Педагогічна думка, 2014. 586 с.
3. Корнев В. П. Використання інформаційно-телекомунікаційних технологій. Шкільна географічна освіта: ІКТ у навчально-виховному процесі: зб. наук. праць. Київ : ДНВП «Картографія», 2008. С. 50–53.
4. Концепція географічної освіти в основній школі: проект Інститут педагогіки НАПН України за заг. ред. О. М. Топузов, О. Ф. Надтока та ін. Київ: Педагогічна думка, 2014. 30 с.
5. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. 448 с.
6. Надтока О. Ф. Зміна ролі вчителя географії в медіасередовищі сучасного навчального заняття. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2015. № 2. С. 30–35.
7. Пищик О. В. Інформаційно-комунікаційні технології та сучасний урок. Педагогічна майстерня. 2011. №2. С. 27–29.
8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178-179).
9. Топузов О. М. Географія: підруч. для 7 кл. Київ. : ДНВП «Картографія», 2011. 320 с.
10. Шевченко А. Л. Використання ІКТ у сучасній школі. Педагогічна майстерня. 2012. №3. С. 2–7.