

**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

РЯЗАНЦЕВА Олександра Віталіївна

УДК 378:37.011.3-051

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТЕРСЬКОЇ
ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ**

015 – професійна освіта (за спеціалізаціями),
спеціалізація 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
(шифр і назва спеціальності)

01 – освіта/ педагогіка
(галузь знань)

Подається на здобуття наукового
ступеня кандидата педагогічних наук

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

О. В. Рязанцева



Науковий керівник: Ткаченко Лідія Петрівна,
доктор педагогічних наук, доцент

Харків – 2019

АНОТАЦІЯ

Рязанцева О. В. Формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. – **Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (015 – Професійна освіта). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Міністерство освіти і науки України. Харків, 2019.

Дисертаційна робота є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій змінює практично всі галузі діяльності людини, серед яких дистанційна освіта займає одне з перших місць щодо впровадження інновацій. Перевагами впровадження дистанційної освіти є те, що вона пов'язана з вільним доступом до інформаційних навчальних ресурсів значної частини студентів та зростанням ролі особистісних якостей в процесі розвитку інформаційного суспільства, зокрема загальноприйнятим є online-навчання (навчання через Internet), яке міцно закріпилося у свідомості здобувачів освіти, а мережа Internet перетворилася на віртуальний освітній простір, надаючи студентам більші можливості для доступу до навчальних інформаційних ресурсів та комунікації. У провідних університетах світу активно запроваджується дистанційне навчання, яке базується на основі використання сучасних ІКТ та технологій дистанційного навчання й передбачає створення максимально зручних умов для набуття магістрами знань, умінь і навичок, що відповідають обраній професії. І тому наразі постає проблема підготовки магістрів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Саме тому актуальним є питання формування

готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

У дисертації суть поняття «дистанційна освіта» визначено як специфічну форму організації освітнього процесу на основі використання своєрідних засобів технологізації та засобів взаємодії між студентом та віртуальним викладачем, який здійснює моніторинг освітнього процесу; «комунікація» – процес взаємообміну інформацією в системах «людина – людина», «людина – комп'ютер», «людина – комп'ютер – людина», а також самостійний пошук інформації та її використання з метою самовдосконалення особистості, «педагогічна комунікація в системі дистанційної освіти» – складний вид педагогічної діяльності, що може відбуватися між двома та більше учасниками в віртуальному освітньому просторі, характеризується як процес розвитку культуромовної особистості студента, зокрема мовної індивідуальності, мовної толерантності й коректності. Характерною особливістю організації навчання студентів магістерської підготовки у ЗВО в умовах дистанційної освіти є самостійна робота студента, його індивідуальна позиція та вміння швидко знаходити, фільтрувати, відсортовувати інформацію.

Доведено, що основними формами організації навчальної діяльності студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти є: віртуальні лекції, мікрогрупове обговорення, асинхронні дискусії, виконання практичних завдань, лабораторних робіт з локальною публікацією їх результатів, групова робота над проектами. Характерною особливістю організації такого навчання є створення оптимальних умов для усвідомленого професійного саморозвитку та самовдосконалення шляхом реалізації принципів гнучкості, модульності, технологічності, особистісно-опосередкованої взаємодії, індивідуального підходу до роботи зі студентом.

З'ясовано, що результатом підготовки студентів-магістрів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти є відповідна готовність, яку в дисертації на основі аналізу наукових джерел схарактеризовано як стійку інтегративну особистісно-професійну здатність студента-магістра, що

характеризується наявністю мотивації та потреб до педагогічної комунікації, набутими знаннями, уміннями та навичками, передбачає його саморозвиток, самореалізацію та рефлексію. У структурі готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти виокремлено взаємопов'язані компоненти – мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуальний, особистісно-рефлексійний, при визначенні змісту яких було враховано психолого-педагогічні особливості їхньої професійної підготовки.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти визначається наявністю в студентів мотивації та потреб до зазначеного виду діяльності; змістовий – охоплює сукупність знань, необхідних магістру для здійснення педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти; процесуальний – базується на комплексі застосування вмінь і навичок, що забезпечують оптимізацію віртуального освітнього процесу в досліджуваному аспекті; особистісно-рефлексійний компонент розкривається через становлення студента-магістра як особистості, здатність його до професійної рефлексії.

Теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено технологію формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, що реалізується на таких етапах: професійно-мотиваційному, змістово-діяльнісному та особистісно-рефлексійному.

Формувальний етап педагогічного експерименту був спрямований на перевірку розробленої технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Реалізацію *професійно-мотиваційного етапу* технології було спрямовано на формування стійкої професійної спрямованості, інтересу, позитивного ставлення, мотивації, дієвої установки на набуття професійних знань і вмінь студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

На *змістово-діяльнісному етапі* реалізації технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти відбувалося опановування відповідними знаннями (психолого-педагогічні, методичні, організаційні), уміннями (дидактичні, психолого-педагогічні), навичками (рефлексійно-гностичні, інтерактивно-комунікаційні) та професійно-особистісними якостями.

Визначено, що ефективному формуванню готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти сприяють такі набуті уміння, зокрема: самостійно опрацьовувати дистанційний навчальний курс; визначати ефективність курсу за його змістом, структурою, способами подання навчального матеріалу; працювати (як користувач) з Інтернетом, електронною поштою, у чаті, брати участь у телеконференції; організовувати прямий індивідуальний та інтерактивний зв'язок зі слухачами; виявляти труднощі, що виникають у слухачів під час роботи з навчальним матеріалом в умовах дистанційного навчання; кваліфікувати природу труднощів, що виникають у слухачів під час дистанційного навчання й надавати їм адекватну допомогу; організовувати зворотній зв'язок від слухачів і підтримувати його активність; чітко планувати свої дії в спілкуванні зі слухачами в умовах і за допомогою засобів ІКТ; однозначно, стисло та чітко висловлювати свої думки, поради, указівки за допомогою письмових текстів.

Для досягнення мети *рефлексійно-корегувального етапу технології* студентів магістерської підготовки було орієнтовано на поглиблення, узагальнення й систематизацію, творче застосування знань та вдосконалення умінь, набутих на попередніх етапах, розвиток навичок комунікації в умовах дистанційної освіти й формування стійкої рефлексійної позиції студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. На цьому етапі з метою формування умінь оцінювання та вдосконалення студентами власної педагогічної комунікації під час вивчення педагогічних дисциплін змодельовано різноманітні евристичні професійно-орієнтовані

ситуації. Для їх вирішення студентів було залучено до ситуаційних вправ, ділових ігор, методів (метод кооперативного навчання (полягає в постійній взаємодії та взаємопідтримці студентів); метод навчання за допомогою взаємодії студента з освітніми ресурсами при мінімальній участі викладача та студентів (самонавчання); метод навчальних колективних дискусій і комп'ютерних конференцій), проектів, аналізу, аналогій тощо; стимульовано до професійної рефлексії – осмислення власної діяльності, самооцінки, власних досягнень і досвіду.

Усі три етапи забезпечували формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Експериментально доведено ефективність розробленої технології, оскільки в результаті педагогічного експерименту відбулися кількісні зміни показників, які показали значущі якісні перетворення у свідомості й поведінці студентів магістерської підготовки, що засвідчило суттєву позитивну динаміку їхньої готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Наукова новизна та теоретичне значення результатів дослідження полягає в тому, що: *уперше* теоретично обґрунтовано технологію формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти та етапи її реалізації (професійно-мотиваційний, змістово-діяльнісний, особистісно-рефлексійний), що дало змогу визначити мету, завдання, зміст, методи (метод кооперативного навчання, який полягає в постійній взаємодії та взаємопідтримці студентів у віртуальному середовищі; метод навчання за допомогою взаємодії студента з освітніми ресурсами при мінімальній участі викладача й студентів (самонавчання); метод навчальних колективних дискусій і комп'ютерних конференцій), засоби (e-mail, електронні тестові завдання, мобільні додатки), форми (фронтальні, групові, індивідуальні) навчання; *уточнено* суть понять «дистанційна освіта», «комунікація», «педагогічна комунікація в умовах дистанційної освіти», компоненти готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти (мотиваційно-ціннісний, змістовий,

процесуальний, особистісно-рефлексійний); критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-інформаційний, рефлексійно-результативний), показники (вмотивованість до здійснення професійно-педагогічної комунікаційної діяльності в умовах дистанційної освіти, володіння комунікативними знаннями в умовах дистанційної освіти, сформованість комунікативних умінь та їхнє застосування в умовах дистанційної освіти, здатність студентів-магістрів до самооцінки та самоаналізу до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти) й рівні сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти (високий, середній, низький); конкретизовано методологічні підходи дослідження (компетентнісний, системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, технологічний та інформаційний) та принципи (гнучкості, модульності, технологічності, особистісно-опосередкованої взаємодії, індивідуального підходу до роботи зі студентом), конкретизовано перелік умінь, оволодіння якими сприяє ефективному формуванню готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти; *подальшого розвитку* набули зміст, форми та методи формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в розробленні та впровадженні в процес професійної підготовки студентів магістерської підготовки: технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти; методичних рекомендацій «Основи професійно-педагогічної комунікації в системі дистанційної освіти» для студентів магістерської підготовки.

Ключові слова: студент магістерської підготовки, готовність, дистанційна освіта, заклад вищої освіти, педагогічна комунікація, формування, технологія.

Список публікацій здобувача

Наукові праці, у яких опубліковані основні результати дисертації:

1. Рязанцева О. В. Специфіка педагогічної комунікації у дистанційному навчанні. *Педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. Х. : Цифрова друкарня № 1, 2013. Вип. 43. С. 41–48.
2. Рязанцева О. В. Взаємодія викладача та студента як засіб ефективної передачі інформації в умовах дистанційної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя : КПУ, 2016. Вип. 51 (104). С. 517–525.
3. Рязанцева О. В. Основні уміння викладача дистанційної системи освіти, що сприяють успішній організації навчального процесу. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Х. : Видавець Рожко С. Г., 2016. Вип. 55. С. 64–73.
4. Рязанцева О. В. Готовність викладача до професійної діяльності в системі дистанційної освіти. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2017. Вип. LXXIX (1). С. 178–181.
5. Рязанцева О. В. Головні компетенції викладача в системі дистанційної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. Вип. 9 (63). С. 150–161.
6. Рязанцева О. В. Уміння викладача дистанційної системи освіти, необхідні для успішної комунікативної взаємодії з учасниками навчального процесу. *Молодий вчений* : наук. журнал. Херсон : ТОВ «Вид. дім «Гельветика», 2016. Вип. 12.1 (40). С. 531–535.
7. Рязанцева О. В. Проблема трансформації комунікативних умінь викладача в системі дистанційної освіти. *Інноваційна педагогіка* : наук. журнал. Одеса : ПНПУ, 2019. Вип. 10. Т. 3. С. 59–62.
8. Рязанцева О. В. Формування готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. *East European Scientific Journal*. Warsaw, Poland : Jerozolsmskie 85/12, 2019. № 8 (48). Part 8. P. 18–23.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

9. Рязанцева О. В. Формування компетенцій викладача для роботи в системі дистанційної освіти. *Педагогіка: традиції та інновації*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 15-16 травня 2015 р.). Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2015. С. 79–82.

10. Рязанцева О. В. Головні компетенції, що необхідні викладачу для успішної реалізації процесу навчання в умовах дистанційної освіти. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings* (Kielce, December 28-29, 2016). Holy Cross University. P. 116–119.

11. Рязанцева О. В. Роль комунікативної компетентності викладача в ефективності системи дистанційної освіти. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 31 березня – 1 квітня 2017 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 65–67.

12. Рязанцева О. В. Роль тьютора в активізації самостійної діяльності студентів системи дистанційного навчання. *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук* : 36. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 24-25 березня 2017 р.). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. С. 92–95.

13. Рязанцева О. В. Критерії готовності викладача до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. *Science of the third millennium : proceedings of V International scientific conf.* Morrisville, LuluPress, 2017. С. 172–175.

14. Рязанцева О. В. Формування готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. *Our contribution to the development of the world : proceedings of XXXIX International scientific conf.* Seattle, LuluPress, 2018. С. 67–71.

15. Рязанцева О. В. Проблема організації процесу педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. *Science of 2018. Outcomes : proceedings of XXXX International scientific conf.* Washington, LuluPress, 2018. С. 71–74.

16. Рязанцева О. В. Мотиваційний компонент готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. *New prospects for development of our science : proceedings of XXXXI International scientific conf.* Detroit, LuluPress, 2019. С. 45–50.

17. Рязанцева О. В. Технологічний підхід до магістерської підготовки студентів в умовах дистанційного навчання. *Modernisation of pedagogical education in Ukraine: borrowing of the EU experience : internship proceedings.* Baia Mare, Romania, 2019. P. 53–58.

SUMMARY

Ryazantseva A. V. Formation of the readiness of students of master's programme for pedagogical communication under conditions of the distance education. - **Qualifying scientific work as a manuscript.**

The dissertation for obtaining the scientific degree of a Candidate of pedagogic sciences (Doctor of Philosophy) in specialty 13.00.04 – Theories and principles of vocational education and training (015 - Vocational education). H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine. The City of Kharkiv, 2019.

The dissertation is a theoretical and experimental research of the problem of formation of the readiness of students of master's programme for pedagogical communication under conditions of the distance education.

Fast development of information and communication technologies changes practically all fields of human activity, among which the distance education occupies one of the first places in the process of implementation of innovations. The advantages of providing of the distance education are that it is characterized by free

access to the informational study resources of a considerable part of students and increasing of the role of personal qualities in the process of development of the information-oriented society, in particular, online learning (learning through the Internet) became generally accepted and has settled firmly in consciousness of recipients of education, and the Internet has been developed as a virtual education space, affording to students the great opportunities for access to educational information resources and communications. At the headmost universities of the world the distance education is actively implemented, based on the use of modern ICT and distance learning technologies, and supports the creation of the most convenient conditions for the acquisition of knowledge, skills and attainments by masters according to the chosen professions. And therefore the problem of preparing masters for pedagogical communication under conditions of the distance education has been arising. For this reason, the issue of formation of the readiness of students of the master's programme for pedagogical communication under conditions of the distance education is currently central.

In the dissertation, the concept of the "distance education" is defined as a specific form of organization of educational process based on the use of peculiar means of technologization and means of interaction between a student and a virtual teacher who executes the monitoring of whole educational process; "Communication" is a process of information exchange in the systems of "Person - Person", "Person-Computer", "Person-Computer-Person", as well as independent search of information and its using for self-improvement of personality; "pedagogical communication in the distance education system" is a complicated type of pedagogical activity, that may be implemented between two or more participants in the virtual educational space, is characterized like a process of development of the students` cultural-linguistic personalities, particularly of lingual individuality, lingual tolerance and correctness. The specific trait of organization the study process for students of master's programme in IHE (institutions of higher education) under conditions of the distance education is the student's independent work, its personal attitude and ability to find, filter and sort information quickly.

It is proved that the main forms of organization of the scientific activities of students of master's programme under conditions of the distance education are: virtual lectures, microgroup discussions, asynchronous discussions, execution of practical tasks, laboratory works with local publication of the results, team work on projects. The specific trait of the organization of such training is creation of optimal conditions for support of conscious professional self-development and self-improvement by realization of the principles of flexibility, modularity, technological effectiveness, personally-intermediated interactions, individual approach to work with students.

It was determined that the result of preparation of candidates for master's degree for pedagogical communication under conditions of the distance education is the relevant readiness, which is characterized in the dissertation on the basis of analysis of scientific sources as a stable integrative personal-professional ability of a master's student, who is characterized by the presence of motivation and requirement of pedagogical communication, acquired knowledge, skills and attainments, supports the students' self-development, realization of their personal potential and self-reflection. In structure of the readiness of students of the master's programme for pedagogical communication under conditions of the distance education, the interrelated components are pointed - motivational-valuable, content-related, procedural, personal-reflective, in determining of the content of which the psychological and pedagogical peculiarities of their professional qualification were taken into account.

The motivational-valuable component of the readiness of students of the master's programme for pedagogical communication under conditions of the distance education is determined by the presence of motivation and demand among students for this type of activity; the content-related component covers the set of knowledge essential to masters for implementation of the pedagogical communication under conditions of the distance education; the procedural component is based on the complex of application of skills and attainments that provide optimization of the virtual educational process related to the investigated aspect; the personal-reflective

component is unfolded through the personality becoming of a master's student as an individual, its ability to professional self-reflection.

The technology of formation of the readiness of students of master's programme for pedagogical communication under conditions of the distance education is theoretically substantiated, developed and experimentally tested. It is realized at the following stages: professional-motivational, contensive-activity and personal-reflective.

The forming stage of the pedagogical experiment was directed to check the developed technology of formation of the readiness of students of master's programme for pedagogical communication under conditions of the distance education.

The implementation of the *professional-motivational* stage of the technology was aimed at forming of stable professional orientation, interest, positive attitude, motivation, effectual setting for the acquisition by students of the master's programme of professional knowledge and skills for pedagogical communication under conditions of the distance education.

At the *contensive-activity* stage of the implementation of the technology of formation of students' readiness of the master's programme for pedagogical communication under conditions of the distance education there was acquirement of the relevant knowledge (psychological and pedagogical, methodological, organizational), skills (didactic, psychological and pedagogical), attainments (reflective-gnostic, interactive- communicational) and professional and personal qualities.

It is defined that effective formation of the readiness for pedagogical communication upon conditions of the distance education is supported by such acquired attainments, in particular: to work independently on a distance learning course; to determine the effectiveness of the course related to its content, structure, methods of presentation of educational material; to work (as a user) with the Internet, e-mail, chat, to participate in a teleconference; to organize a direct individual and interactive connection with students; to distinguish difficulties that emerge among

students during work process with teaching material under conditions of the distance education; to qualify the matter of the difficulties that emerge among learners during the distance learning and to provide the students with adequate assistance; to organize the positive feed-back from listeners and maintain its applicability; to plan own actions clearly in communicating with listeners under conditions and with the help of the ICT tools; to express own thoughts, advices and instructions definitely, briefly and clearly by means of written texts.

For achievement of the purpose of the *reflection-correction stage of the technology* the students of master's programme were focused on deepening, generalization and systematization, creative application of knowledge and improvement of experience acquired at the previous stages, development of communication skills under conditions of the distance education and formation of a stable reflective position of students of master's programme in pedagogical communication under conditions of the distance education. Different heuristic and professional-oriented situations were modeled at this stage with a purpose of formation of skills of evaluating and improving by students their own pedagogical communication during the study of pedagogical discipline. For their decision students were: involved in situational exercises, business games, different methods (the method of cooperative learning consists in constant interaction and mutual support between students; the method of teaching through the interaction of the student with educational resources with a minimum participation of teachers and students (self-study); the method of scholarly collective discussions and computer conferences), projects, analysis, analogies, etc.; motivated to professional self-reflection - understanding of own activity, self-esteem, own achievements and experience.

All three stages have provided formation of the readiness of students of master's programme for pedagogical communication under conditions of the distance education.

The efficiency of the developed technology has been experimentally proved, because at the result of pedagogical experiment the quantitative changes in the indicators have been occurred, that showed significant qualitative transformations in

the consciousness and behavior of the students of the master's programme, which showed the significant positive dynamics of their readiness for pedagogical communication under conditions of the distance education.

The scientific novelty and theoretical value of the results of the research lie in the fact that: *for the first time* there have been substantiated the technology of formation of the readiness of students of master`s programme for pedagogical communication under conditions of the distance education and stages of its realization (professional-motivational, contensive-activity, personal-reflective) that made it possible to determine the purpose, tasks, content, methods (the method of cooperative learning, which consists in the constant interaction and mutual support between students in the virtual environment; the method of study through the interaction of students with educational resources with the minimum participation of teachers and students (self-study), the method of scholarly collective discussions and computer conferences), means (e-mail, electronic test tasks, mobile applications), modes of study (frontal, group, individual); *have been specified* the sense of the concepts of the "distance education", "communication", "pedagogical communication under conditions of the distance education", the components of the readiness of students of master's programme for pedagogical communication under conditions of the distance education (motivational-valuable, content-related, procedural, personal-reflective); criteria (motivational, cognitive, activity-informational, reflective-resulting), indicators (motivation for the implementation of professional and pedagogical communication activity under conditions of the distance education, possession of communicative knowledge under conditions of the distance education, formation of communicative skills and their application under conditions of the distance education, ability of the master's students to self-assessment and self-analysis to pedagogical communication under conditions of the distance education) and levels of formation of the readiness of students of the master's programme for pedagogical communication under conditions of the distance education (advanced, medium, low); the methodological approaches of the research (competency based, system-defined, personal-oriented, pragmatist, technological and informational) and

principles (flexibility, modularity, technological effectiveness, personally-intermediated interactions, individual approach to work with students) have been specified; the list of abilities, acquiring of which promotes the effective formation of the readiness for pedagogical communication under conditions of the distance education has been concretized; the content, forms and methods of formation of the readiness of students of the master's programme for pedagogical communication under conditions of the distance education have acquired *the further development*.

The practical importance of the obtained results of the research is to create and implement to the process of vocational training of students of master's programme the following: the technologies of formation of the readiness of students of master's programme for pedagogical communication under conditions of the distance education; methodical recommendations "Fundamentals of professional and pedagogical communication in the system of the distance education" for students of master's programme.

Key words: student of master`s programme, readiness, distance education, institution of higher education, pedagogical communication, formation, technology.

The list of publications of the applicant.

Scientific papers, in which the main results of the dissertation are published:

1. Ryazantseva A. V. Specificity of pedagogical communication in the distance education. *Pedagogy and Psychology: collection of scientific papers*. Kh.: Digital Printing House № 1, 2013. publication 43. P. 41–48.

2. Ryazantseva A. V. The interaction between teachers and students as a means of effective transfer of information under conditions of the distance education. *The pedagogy of formation of a creative person in higher and secondary schools: collection of scientific papers Zaporizhia*: CPU, 2016. publication 51 (104). P. 517–525.

3. Ryazantseva A. V. The main skills of a teacher of the distance education system, which contribute to the successful organization of the educational process. *Pedagogy and Psychology: collection of scientific papers*. Kh.: Publisher of Rozhko S.G., 2016. Publication 55. P. 64–73.

4. Ryazantseva A. V. Readiness of a teacher to professional activity in the system of the distance education. *Pedagogical sciences: collection of scientific papers*. The City of Kherson: publishing house of "Helvetica", 2017. Publication LXXIX (1). P. 178–181.

5. Ryazantseva A. V. The main competences of a teacher in the system of the distance education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: academic journal*. The City of Sumy: Publishing house of SumDPU named after A.S. Makarenko, 2016. publication 9 (63). P. 150–161.

6. Ryazantseva A. V. The ability of a teacher of the distance education system, necessary for successful communicative interaction with the participants of the educational process. *Young Scientist: academic journal*. The City of Kherson: LLC "Publishing house of "Helvetica", 2016. publication 12.1 (40). P. 531–535.

7. Ryazantseva A. V. The problem of transformation of the communicative skills of a teacher in the system of the distance education. *Innovative Pedagogy: academic journal*. The City of Odesa: SUNPU, 2019. Publication 10. T. 3. P. 59–62.

8. Ryazantseva A. V. Formation of the readiness for pedagogical communication under conditions of the distance education. *East European Scientific Journal*. Warsaw, Poland : Jerozolsmskie 85/12, 2019. № 8 (48). Part 8. P. 18–23.

Published works of approbatory character:

9. Ryazantseva A. V. Formation of a teacher's competences for work in the system of the distance education. *Pedagogy: traditions and innovations: Materials of The 2nd international research-to-practice conference* (The City of Kharkiv, May 15-16, 2015). The City of Kherson: Publishing house of "Helvetica", 2015. P. 79–82.

10. Ryazantseva A. V. The main competencies that necessary for a teacher for successful providing of study process under conditions of the distance education. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings* (Kielce, December 28-29, 2016). Holy Cross University. P. 116–119.

11. Ryazantseva A. V. The role of a teacher's communicative competence in the effectiveness of the distance education system. *Pedagogy and Psychology: actual*

problems of researches at the present stage: the materials of the International research-to-practice conference (The City of Kyiv, March 31 - April 1, 2017). K.: NGO "Kyiv Scientific Organization of Pedagogy and Psychology", 2017. P. 65–67.

12. Ryazantseva A. V. The role of a tutor in mainstreaming of the independent activity of students in the system of the distance education. *The new and traditional in the researches of modern representatives of psychological and pedagogical sciences: Collection of abstracts of scientific papers of the participants of the International research-to-practice conference (The City of Lviv, March 24-25, 2017).* The City of Lviv : NGO "Lviv Pedagogical Community", 2017. P. 92–95.

13. Ryazantseva A. V. Criteria of a teacher's readiness for pedagogical communication under conditions of the distance education. *Science of the third millennium: proceedings of V International scientific conf.* Morrisville, Lulu Press, 2017. P. 172–175.

14. Ryazantseva A. V. Formation of the readiness for pedagogical communication under conditions of the distance education. *Our contribution to the development of the world : proceedings of XXXIX International scientific conf.* Seattle, Lulu Press, 2018. P. 67–71.

15. Ryazantseva A. V. The problem of organization of the process of pedagogical communications under conditions of the distance education. *Science of 2018. Outcomes : proceedings of XXXX International scientific conf.* Washington, Lulu Press, 2018. P. 71–74.

16. Ryazantseva A. V. The motivational component of the readiness for pedagogical communication under conditions of the distance education. *New prospects for development of our science : proceedings of XXXXI International scientific conf.* Detroit, LuluPress, 2019. P. 45–50.

17. Ryazantseva A. V. Technological approach to master's preparation of students in the conditions of distance learning. *Modernisation of pedagogical education in Ukraine: borrowing of the EU experience : internship proceedings.* Baia Mare, Romania, 2019. P. 53–58.

ЗМІСТ

Перелік умовних позначень	20
ВСТУП	21
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	28
1.1. Термінологічне поле дослідження	28
1.2. Аналіз сучасного стану організації дистанційної освіти в Україні та за кордоном	55
1.3. Проблеми формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти	67
Висновки до розділу 1	86
Список використаних джерел до розділу 1	90
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ	108
2.1. Зміст структурних компонентів готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.....	108
2.2. Обґрунтування технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти	132
Висновки до розділу 2.....	149
Список використаних джерел до розділу 2	152
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ	165
3.1. Загальні питання організації і проведення педагогічного експерименту	165
3.2. Реалізація технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти	183
3.3. Аналіз результатів експериментальної роботи	200
Висновки до розділу 3	215
Список використаних джерел до розділу 3	219
ВИСНОВКИ	221
ДОДАТКИ	224

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АДО – академія дистанційної освіти

ДН – дистанційне навчання

ДО, ЕД – дистанційна освіта

ЕГ – експериментальна група

Е-ДН – електронне дистанційне навчання

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

КГ – контрольна група

СДН – система дистанційного навчання

ВСТУП

Актуальність і доцільність теми дослідження. Швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) змінює практично всі галузі діяльності людини, серед яких дистанційна освіта займає одне з перших місць щодо впровадження інновацій. Так, про необхідність упровадження дистанційної освіти в закладах вищої освіти зазначається в нормативних документах: законах України «Про вищу освіту» (2014), Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» (2005); Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні (2013). Серед основних світових та європейських документів, які значно вплинули на процес інформатизації вищої освіти у світі, підкреслили важливість дистанційної освіти для підготовки фахівців, варто назвати такі «Переосмислення освіти: інвестування в навички для кращих соціально-економічних результатів» (2012), «Відкриття освіти» (2013), «Вдосконалення та модернізація освіти» (2016), «Стратегія єдиного освітнього простору для Європи» (2015).

Перевагами впровадження дистанційної освіти є те, що вона пов'язана з вільним доступом до інформаційних навчальних ресурсів значної частини студентів та зростанням ролі особистісних якостей у процесі розвитку інформаційного суспільства, зокрема загальноприйнятим є online-навчання (навчання через Internet), яке міцно закріпилося у свідомості здобувачів освіти, а мережа Internet перетворилася на віртуальний освітній простір, надаючи студентам більші можливості для доступу до навчальних інформаційних ресурсів та комунікації. Однак як специфічна система дистанційна освіта потребує не лише високотехнологічних інформаційних ресурсів, а й спеціально організованої комунікації, яка здатна забезпечити високоефективне навчання. Особливості педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти спонукають усіх її учасників до пошуку оптимальних варіантів передачі та засвоєння інформації. Сьогодні маємо говорити про створення не тільки максимально зручних каналів зв'язку, а й розроблення відповідних форм подачі матеріалу,

об'ємного інформування, специфічної кодифікації повідомлень. І тому наразі постає проблема підготовки магістрів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Підґрунтям дисертаційної праці послуговували дослідження з питань підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності таких науковців, як: А. Алексюк, В. Беспалько, І. Бех, В. Бондар, М. Васильєва, А. Вербицький, А. Губа, С. Гончаренко, В. Гриньова, О. Дубасенюк, С. Єрмаков, О. Жерновникова, Л. Зеленська, С. Золотухіна, І. Зязюн, О. Іонова, Л. Кайдалова, О. Малихін, Н. Ничкало, Л. Перетяга, О. Пехота, О. Попова, І. Прокопенко, О. Романовський, С. Сисоєва, Л. Ткаченко, С. Ткачов, Л. Штефан та ін. Важливе значення мають наукові дослідження з основних напрямів і провідних тенденцій організації магістерської підготовки в Україні та за кордоном (В. Берека, Ж. Верже, О. Глузман, Дж. Говорт, К. Конрад, Дж. Нанамейкер, Л. Одерій, К. Островський, В. Сухомлін, І. Тауел, Є. Хриков та ін.).

Водночас теоретичні і практичні аспекти аналізу дистанційної освіти широко представлені як у працях зарубіжних (J. Adams, F. Bodendorf, H. Dichanz, B. Eckert, G. Hoppe, J. Kettunen, H. Lobin та ін.), так і вітчизняних вчених (О. Алексєєв, А. Андрєєв, В. Ващенко, В. Биков, К. Колос, В. Куклев, В. Кухаренко, А. Манако, Є. Полат, А. Прокопенко, О. Рибалко, С. Семеріков, Н. Сиротенко, П. Стефаненко, А. Стрю та ін.). Проблеми використання комп'ютерних засобів для здійснення комунікації, зокрема педагогічної, в освітньому процесі закладу вищої освіти стали предметом дослідження С. Агапонова, С. Антощук, В. Бондаренка, Г. Бобрицької, К. Боярової, І. Возної, Є. Веренич, В. Гравіт, В. Гриценко, В. Калачової, О. Коваль, В. Колос, С. Кудрявцевої, Б. Кузікова, О. Купенко, Т. Лаврик, В. Любчак, Н. Муліної, І. Романенко, Д. Сумцова, О. Сук та ін. Однак недостатньо розкрито потужний потенціал педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, відсутня відповідна науково обґрунтована технологія формування готовності студентів магістерської підготовки у визначеному контексті.

Аналіз наукових педагогічних джерел, вивчення практичного досвіду викладачів закладів вищої освіти дали змогу виявити низку *суперечностей* щодо формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, зокрема між:

- значним потенціалом педагогічної комунікації при організації дистанційної освіти студентів магістерської підготовки і недостатнім рівнем їхньої готовності до даного виду діяльності;

- між суспільними вимогами підвищення якості підготовки здобувачів освіти магістерського ступеня у ЗВО, зокрема до педагогічної комунікації і можливостями дистанційної освіти, та недосконалістю відповідних теоретичних розробок;

- необхідністю формування готовності студентів магістерської підготовки до здійснення педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти та недостатньою розробленістю технології у визначеному аспекті.

Отже, актуальність означеної проблеми, необхідність розв'язання виявлених суперечностей, недостатній рівень її теоретичної та практичної розробленості зумовили вибір теми дослідження **«Формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження проведено відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Сучасні освітньо-виховні технології в підготовці учителів». Державний реєстраційний номер 0111U008876. Тему дисертації затверджено на засіданні Вченої ради Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 6 від 23 грудня 2011 р.).

Мета дослідження – виявити вплив теоретично обґрунтованої, розробленої та експериментально перевіреної технології формування

готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти на підвищення рівня сформованості цієї готовності.

Досягнення мети передбачає розв'язання таких **завдань дослідження**:

1. На основі аналізу наукової літератури з'ясувати термінологічне поле дослідження та особливості організації навчання студентів магістерської підготовки у ЗВО в умовах дистанційної освіти.

2. Визначити зміст структурних компонентів готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

3. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити технологію формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

4. Уточнити критерії, показники й рівні готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Об'єкт дослідження – підготовка студентів-магістрів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – технологія формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що рівень готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти підвищиться, якщо реалізувати розроблену технологію на таких етапах: професійно-мотиваційному, змістово-діяльнісному та особистісно-рефлексійному.

Для досягнення мети, реалізації завдань дослідження використовували такі **методи дослідження**: *теоретичні*: аналіз філософської та психолого-педагогічної наукової літератури, періодичних педагогічних видань, державних документів, нормативно-правової бази в галузі вищої освіти, інтернет-ресурсів, авторефератів, дисертацій, досвіду роботи провідних учених, що дало змогу розробити теоретичні основи формування готовності студентів магістерської

підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти; *емпіричні*: тестування, анкетування, дистанційне інтернет-опитування, інтернет-анкетування, інтерв'ювання, бесіди зі студентами магістерської підготовки та викладачами, пряме й непряме педагогічне спостереження, самоспостереження, творчо-діагностувальні завдання; педагогічний експеримент – для перевірки гіпотези дослідження; *методи математичної статистики* (статистична обробка даних, графічне відображення результатів, критерій Пірсона) – для кількісного аналізу одержаних у педагогічному дослідженні результатів і встановлення їх достовірності.

Наукова новизна та теоретичне значення результатів дослідження полягає в тому, що:

– *уперше* теоретично обґрунтовано технологію формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти та етапи її реалізації (професійно-мотиваційний, змістово-діяльнісний, особистісно-рефлексійний), що дало змогу визначити мету, завдання, зміст, методи (метод кооперативного навчання, який полягає в постійній взаємодії та взаємопідтримці студентів у віртуальному середовищі; метод навчання за допомогою взаємодії студента з освітніми ресурсами при мінімальній участі викладача і студентів (самонавчання); метод навчальних колективних дискусій і комп'ютерних конференцій), засоби (e-mail, електронні тестові завдання, мобільні додатки), форми (фронтальні, групові, індивідуальні) навчання;

– *уточнено* суть понять «дистанційна освіта», «комунікація», «педагогічна комунікація в умовах дистанційної освіти», компоненти готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти (мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуальний, особистісно-рефлексійний); критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-інформаційний, рефлексійно-результативний), показники (вмотивованість до здійснення професійно-педагогічної комунікаційної діяльності в умовах дистанційної освіти, володіння

комунікативними знаннями в умовах дистанційної освіти, сформованість комунікативних умінь та їх застосування в умовах дистанційної освіти, здатність студентів-магістрів до самооцінки та самоаналізу, до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти) й рівні сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти (високий, середній, низький); конкретизовано методологічні підходи до вивчення проблеми (компетентнісний, системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, технологічний, інформаційний) та принципи (гнучкості, модульності, технологічності, особистісно-опосередкованої взаємодії, індивідуального підходу до роботи зі студентом), конкретизовано перелік умінь, оволодіння якими сприяє ефективному формуванню готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти;

– *подальшого розвитку* набули форми, методи та засоби формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в розробленні та впровадженні у процес професійної підготовки студентів магістерської підготовки: технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти; методичних рекомендацій «Основи професійно-педагогічної комунікації в системі дистанційної освіти» для студентів магістерської підготовки.

Положення, висновки й рекомендації, розроблені на основі узагальнення дослідницьких матеріалів, *упроваджено* в процес професійної підготовки студентів-магістрів Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-195 від 21.02.2019 р.), Харківського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету (довідка № 79 від 20.10.2017 р.), Харківського національного університету радіоелектроніки (довідка № 919 від 11.12.2017 р.).

Теоретичними положеннями та практичними напрацюваннями *можуть* *послугуватися*: викладачі під час проведення занять за дистанційною формою навчання, при розробці навчальних програм, створенні навчальних посібників із психолого-педагогічних і фахових дисциплін.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження дістали оприлюднення на наукових конференціях різних рівнів:

- *міжнародних*: «Педагогіка: традиції та інновації» (Харків, 2015); «Теоретичні та прикладні дослідження в галузі педагогіки, психології та суспільних наук» (Кельце, Республіка Польща, 2016); «Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук» (Львів, 2017), «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (Київ, 2017), «Science of the third millennium» (Morrisville, 2017), «Our contribution to the development of the world» (Seattle, 2018), «Science of 2018. Outcomes» (Washington, 2018), «New prospects for development of our science» (Detroit, 2019);
- *регіональних*: «Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі» (Харків, 2019).

Основні положення і результати дослідження обговорювалися і були позитивно оцінені на засіданнях кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (2013–2018 рр.).

Публікації. Основний зміст дисертації відображено у 17 одноосібних публікаціях, серед яких: 7 статей у наукових фахових виданнях України, 1 публікація в міжнародному періодичному виданні, 9 – у матеріалах і тезах науково-практичних конференцій.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Термінологічне поле дослідження

Теорію комунікації в своїх наукових працях розглядали такі учені, як Г. Балл [115], Л. Городенко [39], В. Зливков [115], С. Копилов [115], Л. Курганська [115]. Результатом їх роботи стало надання комунікабельності якості емоційного інтелекту, що виражає здатність розуміти, керувати емоціями, забезпечуючи досягнення комунікативної мети.

Дослідники теорії комунікації (О. Березко [127], О. Марковець [127], А. Пелешишин [127], Г. Почепцов [124], Ю. Сєров [127], О. Тимовчак-Максimeць [127], Г. Яценко [168]) розробили комунікативно-гуманістичні основи інформаційних зв'язків.

Вітчизняні вчені Н. Волкова [30], Л. Компанцева [75], Л. Ткаченко [150], С. Мусатов [109; 108], опрацьовуючи питання теорії комунікації, зосереджувалися на спробі змодельовати процес вербальної та невербальної передачі знань, розкривши його складники, характерні риси, способи формування міжособистісної взаємодії, які мають створити основу успішного процесу комунікації.

Слово комунікація прийшло до нас через англійську мову (communication) та має наступні значення «перебувати у зв'язку», «брати участь», «об'єднуватися». Українськими відповідниками є слова сполучатися, спілкуватися, спілкування.

Спілкування, – визначають вітчизняні лінгводидакти, – це відповідна форма взаємодії людей у ході пізнавальної активності, обмін знаннями та досвідом за допомогою мови чи будь-яких несловесних символів і знаків.

Засоби спілкування можуть бути вербальними (словесні прояви) чи невербальними (жести, міміка, рухи, погляд, поза) [141, с. 119].

Великий тлумачний словник сучасної української мови термін «комунікація» трактує як обмін інформацією, те саме, що спілкування [22, с. 446]. Вітчизняний мовознавець Ф. Бацевич лінгвістичний термін комунікація розуміє як один із модусів існування явищ мови (поряд із Мовою і Мовленням); смислову та ідеально-змістову площину суспільного обміну інформацією, досвідом; компонент спілкування наряду з перцепцією (лат. *perceptio* – сприймання) та інтеракцією (взаємодія комунікантів у процесах спілкування). Комунікація – це спілкування особистостей за допомогою мовних і паралінгвістичних засобів із метою передавання інформації [9, с. 329]. За визначенням С. Єременко, комунікація – це спілкування, поширення інформації, передача повідомлень чуттєвої сфери за допомогою мови [77, с. 79]. Комунікація складається з комунікативних актів (певної структури, у межах якої можна розглядати будь-яке спілкування), у яких узаємодіють комуніканти.

Визначення «спілкування» і «комунікація» різняться на фоні змістових аспектів. Спілкування має в своїй основі міжособистісну взаємодію, комунікація ж реалізує процес інформаційної трансформації у соціумі. Також треба наголосити, що поняття «комунікація» й «передача інформації» не будуть синонімами, бо «комунікація» має набагато ширше визначення складниками якого є і інформація і засоби її передачі [119, с. 8].

Спілкування є найважливішим професійним інструментом педагогічної діяльності. Нажаль, на цьому етапі і розкривається проблема появи комунікативного бар'єру й невміння викладачів здійснювати комунікацію на відстані. Вивчення цього питання настановляє на думку про те, що відчуваючи дискомфорт під час опосередкованої взаємодії студенти до кінця курсу не наважуватимуться написати про це тьютору.

Докладніший розгляд проблеми наводить той факт, що через брак мотиваційного компоненту суттєво знижується відсоток студентів

магістерської підготовки, котрі мають в собі внутрішні сили навчатися самостійно. Працювати над підвищенням мотивації можна використовуючи методики соціально-психологічного тренінгу, ситуаційні та ділові ігри, що надасть можливість виявити справжній стан опрацювання матеріалу, дієвість самостійної роботи та допоможе у своєчасному викритті комунікативних бар'єрів. Це потребує системного контролю за допомогою опитування, тестування, мовної взаємодії та визначення рівня оволодіння матеріалом [85, с. 25].

Наразі ми стикаємося з проблемою коли у випускників закладів вищої освіти, що мають ґрунтовні професійні знання, виникають труднощі саме в напрямі передачі цих знань. Традиційна форма освіти іноді допускає пасивність навчальної групи у спілкуванні відносно викладача, що обмежується короткими, чіткими відповідями. Це може бути непомітним під час опитувань, контрольних робіт, але доповіді з використанням слайдів, коли необхідно вести вільну дискусію, участь у конференціях, форумах висвітлює реальний стан речей. Студенти магістерської підготовки відчують брак навичок комунікації та організації процесу спілкування, що підтверджує дуже слабкий, або зовсім відсутній зворотній зв'язок. Протилежною є організація навчання в дистанційній освіті, яка побудована на новій парадигмі відносин між викладачем та студентами магістерської підготовки і спирається на розвиток комунікативних якостей. Використання дискусій, форумів, конференцій має на меті сприяння студентів у розвитку необхідних комунікативних навичок та шліфуванні тих, які він вже опанував. Це підтверджує важливість особистісно-орієнтованого підходу в організації дистанційного навчання та осмисленні комунікативної взаємодії [168, с. 44].

Значущою є роль зворотного зв'язку при організації дистанційної освіти, тому що саме в спілкуванні передається соціокультурний досвід від викладача до студентів магістерської підготовки та висвітлюється рівень оволодіння навчальною інформацією.

Спілкування – це суб'єктна узаємодія, яка ґрунтується на взаємному обміні інформацією, знаннями, уміннями, навичками та вольовому контакті

[130, с. 7]. Григорій Сковорода вважав, що суспільство, де людина за допомогою спілкування здатна передати свій накопичений досвід можна вибудувати лише завдяки освіті й самопізнанню [130, с. 10].

З огляду на складність процесу спілкування має сенс визначити його складники. Найчастіше зустрічається структура, яка містить комунікативний, інтерактивний й перцептивний компоненти.

Комунікативний компонент характеризує взаємообмін інформацією, яка несе пізнавальну мету.

Інтерактивний компонент передбачає певне спільне функціонування об'єктів комунікації: порозуміння, акомодацию, суперництво чи конфлікт.

Перцептивний компонент ототожнюють зі здатністю суб'єктів комунікації встановити міцний поведінковий контакт, що базується на розшифровці поведінкових реакцій співрозмовників [130, с. 15].

Структура процесу педагогічного спілкування містить:

- моделювання педагогом процесу спілкування (прогностичний етап);
- безпосередньо педагогічне спілкування (комунікативна атака);
- керування процесом спілкування під час освітньої діяльності;
- аналіз спілкування, що відбулося, і моделювання подальшого спілкування [130, с. 25].

Дослідник В. Кухаренко виділяє такі види спілкування:

1. Спілкування з викладачем. Функції викладача дуже вагомі. Він мусить вмотивувати студентів магістерської підготовки до активної пізнавальної діяльності, окреслити навчальну мету і вести до неї студента, надаючи методичну допомогу. У процесі організації дистанційної освіти викладач (тьютор) має дещо ширші функції в порівнянні з традиційним. Тьютор керує пізнавальною діяльністю і допомагає кожному студенту знайти оптимальну траєкторію в інформаційному процесі. Навчання спирається на умотивовану співпрацю й орієнтацію на потреби студентів магістерської підготовки в управлінні процесом.

2. Спілкування між учасниками навчальних груп. Консультування, участь у тренінгах, робота над колективними завданнями сприяє взаємообміну інформацією, налагодженню комунікативних зв'язків, усуненню бар'єрів у спілкуванні.

3. Дискусійний форум базується на вирішенні означеного завдання методом постановки і обговорення конкретної проблеми. Форум дозволяє висловити кожному свою думку. Плідність діалогу студентів магістерської підготовки певною мірою залежить від уміння викладача керувати ходом дискусії. За нагоди викладач стає учасником діалогу, щоб наводити приклади правил спілкування у мережі (мережевого етикету), збагачувати мовну культуру студентів магістерської підготовки.

4. Навчання у співробітництві. Характеризується взаємопідтримкою учасників навчального процесу, взаємопоміччю в розв'язанні пізнавальних завдань тощо). Передусім мова йде про метод проектів та навчання у співпраці.

5. Система навчальних звітів. Студент магістерської підготовки має сам бачити підвищення рівня своїх знань, що також сприяє навчальній мотивації. Це допомагає напрацюванню навичок самоаналізу, самопізнання, розвитку умінь письмового викладу інформації з використанням інформаційно-комунікативних технологій.

Рушійною силою цих процесів є взаємодія між викладачем і студентом магістерської підготовки, а також між студентами. Засобом його здійснення виступає запитально-відповідна інформація [85, с. 24 – 25].

У своєму дослідженні М. Руденко виділяє такі функції спілкування:

- 1) контактна – налагодження міжособистісної взаємодії та готовності здійснювати обмін досвідом та набутими знаннями;
- 2) інформаційна – можливість ділитися планами, намірами, інформацією;
- 3) спонукальна – заохочення до реалізації визначених завдань;
- 4) координаційна – урахування думок та побажань партнера по спілкуванню під час роботи над спільними завданнями;

5) функція розуміння – достеменне опрацювання і засвоєння наданої інформації;

6) емоційна – набуття необхідних емоційних станів в процесі діяльності;

7) функція встановлення зв'язків – налагодження взаємин у сфері в якій діє особа;

8) функція керування – управління діяльністю, що має авторитарний характер.

Зважаючи на форму передачі повідомлень спілкування поділяється на:

1) матеріальне – спілкування у середовищі продукування знань;

2) духовне – цариною його втілення є духовний бік особистості [130, с. 13 – 14].

Функціональне призначення педагогічного спілкування відповідно до напрямку освітньої роботи поділяється на:

– комунікативне – набуття стійких зв'язків комунікативного спрямування між викладачем і студентами магістерської підготовки;

– психологічне – досягнення психологічного комфорту учасників спілкування;

– пізнавальне – цілісне засвоєння наданої інформації, її всебічне опрацювання;

– організаційне – доцільна побудова пізнавального процесу;

– розвивальне – спрямоване на вдосконалення особистісних якостей студентів магістерської підготовки;

– інформаційне – націлене на транслявання знань;

– регулятивне – формує необхідні умови для більш результативного колективного співробітництва, загальних здобутків;

– емоційне – виправляє, коректує, вдосконалює інформативні зв'язки [130, с. 24].

За Н. Волковою, «професійно-педагогічна комунікація являє собою систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків між студентами і джерелом

навчальної інформації, що втілюються з використанням засобів комп'ютерної комунікації, вербальних і невербальних засобів, з метою взаємообміну інформацією» [29, с. 8].

Професійно-педагогічна комунікація становить порядок найрізноманітніших безпосередніх та опосередкованих зв'язків суб'єктів комунікації [29, с. 8 – 9].

Педагогічне спілкування, за Н. Волковою, – це система соціально-психологічної взаємодії між викладачем та студентом, що забезпечує побудову найліпших соціально-психологічних обставин для об'єднаної діяльності [29, с. 27].

На нашу думку, педагогічна комунікація – це суб'єктна інформаційна взаємодія освітнього призначення, безпосередня чи опосередкована інтерактивними засобами навчання студентів магістерської підготовки.

Педагогічна комунікація поєднує в собі функції координації і смислового наповнення навчального процесу, спираючись на суб'єктну взаємодію його учасників [54, с. 101].

Спеціальна готовність до педагогічної комунікації в умовах дистанційного навчання дозволить студентам магістерської підготовки ефективно реалізовувати напрацьовані комунікативні уміння в умовах опосередкованої взаємодії, сприятиме ефективній передачі навчальної інформації, забезпечить психологічну сумісність у спільній організації навчальної діяльності, дасть змогу вміло моделювати процес комунікативної взаємодії з урахуванням застосування нових технологій та засобів навчання. Від того, наскільки якісно студент магістерської підготовки зможе побудувати сприятливе комунікативне середовище в мережі Internet напряду залежить рівень їхньої підготовки.

В останні роки досить активно у вжиток носіїв української мови входять слова комунікативність і комунікативний. Іменник комунікативність слід розуміти як здатність до спілкування, контактів; зв'язок, спілкування, контакт між ким-небудь або чим-небудь [22, с. 446]. Комунікативність (лат. *comunicatio*

– зв'язок, повідомлення) – сукупність суттєвих, порівняно непохитних ознак індивідуума, які налагоджують вдале застосування й поширення інформації [29, с. 250]. Прикметник комунікативний – означає здатний до спілкування, комунікації з іншими людьми; сукупність якостей, рис особистості, що забезпечують ефективність комунікативної діяльності. Ці риси, безперечно, формуються в процесі навчання, життя й діяльності людини в соціальному середовищі. Автори «Короткого тлумачного словника лінгвістичних термінів» комунікативний трактують просто – це той, що пов'язаний із комунікацією [29, с. 79].

У західній літературі існує встановлений термін – «комунікація, опосередкована комп'ютером» (computer mediated communication), який найбільш близький пропонованому нами поняттю Інтернет-комунікація. Усі формулювання: комп'ютерне спілкування, електронна комунікація, Інтернет-комунікація, веб-комунікація – досить близькі, але не збігаються за своїм обсягом. Поняття Інтернет-комунікація припускає обмеженість узаємодії комунікантів в мережі, тоді як визначення електронна комунікація, комп'ютерна комунікація – ширші, оскільки можуть містити в собі, наприклад, спілкування в локальних середовищах [76, с. 13].

Проблеми застосування комп'ютерних засобів, як знаряддя опосередкованої комунікації розглядаються в роботах А. Андреєва [4], О. Білоус [156], О. Гриценчук [156], І. Іванюк [156], О. Кравчини [156], М. Лещенко [156], І. Малицької [156], Н. Морзе [156], О. Овчарук [156], Д. Рождественської [156], Л. Тимчук [156], В. Ткаченка [156], М. Шиненка [156], А. Яцишина [156] та ін.

Проведений науковий аналіз наукових досліджень надає підстави зазначити, що на початковому етапі проведення педагогічного експерименту нами було отримано незначний відсоток респондентів, які мали вчитися самостійно, без спілкування з іншими. Аби збільшити відсоток опитуваних, слід упровадити в освітній процес соціально-психологічні тренінги, ситуаційні та ділові ігри, спрямовані на вмотивованість студентів до спілкування, а також

індивідуально-диференційований підхід для усунення психологічних бар'єрів здобувачів освіти [85, с. 25].

Американський психолог Д. Колб [181], у процесі своєї професійної діяльності розробив чотириквadrантну модель, кожна складова якої відповідає певному стилю навчання: дивергентному, конвергентному, акомодативному. Схарактеризуємо визначені стилі навчання.

Так, дивергентному стилю навчання надають переваги студенти-мислителі, конвергентному – студенти-прагматики, асимілятивному – студенти-теоретики, або ж ті, які займаються аналітикою, акомодативному – студенти-активісти. [31, с. 180].

Найбільш ефективно навчання відбувається тоді, коли кожен студент може використати при вивченні певного курсу притаманний йому стиль навчання. Для цього студенту-мислителю слід краще надавати інформацію, яку він зможе перевірити шляхом рефлексивного спостереження, зокрема осмисленням. Для студентів-теоретиків краще подавати інформацію в абстрактній формі, тобто ставити перед ними завдання таким чином аби ті перевіряли факти шляхом практичного застосування. Для студентів-прагматиків краще подавати навчальну інформацію, застосовуючи активні методи та форми навчання. Студентам-активістам подобається робота в групах; викладача розглядають як наставника.

Аби зацікавити студентів, викладач має розробляти для них завдання з урахуванням різних навчальних стилів кожного. Як позитивне слід зазначити той чинник, що інформація, подана одночасно в різних формах сприймається краще, тому що оброблятиметься в різних частинах мозку [31, с. 180].

Важливість комунікативної взаємодії (спілкування) магістрів в умовах дистанційної освіти підтверджується багатьма науковцями: О. Барков [117], І. Борозенець [117], В. Бурдаєв [19; 102], О. Вільхівська [117], І. Возна [46], Н. Волкова [27], О. Гороховатський [117], Ю. Гурова [117], Д. Давидов [117], Т. Донченко [117], І. Ковріжних [117], Б. Кузіков [46], О. Купенко [46], В. Кухаренко [87], Т. Лаврик [46], В. Любчак [46], Н. Муліна [46], В. Степанов

[117], О. Оробінська [117], О. Передрій [117], Г. Почепцов [124], О. Пушкар [117], М. Руденко [130], О. Сукачова [117], П. Федорук [154], С. Шило [117], Г. Яценко [168], але й сьогодні є проблемою здійснення комунікації між викладачем та студентом на відстані, зокрема віртуально, в результаті чого знижується якість освіти.

Значущість проблеми дистанційної освіти спонукає науковців постійно повертатися до визначення терміна «дистанційна освіта».

Більшість дослідників [26; 34; 72; 107; 142; 146; 165] під дистанційною освітою розуміють сукупність методик і сучасних технічних засобів навчання, які дозволяють вести процес навчання за умов територіальної й часової відстані викладача та студента.

Саме поняття «дистанційна освіта» взяте з практики освіти Великобританії, Канади і особливо США, де не тільки поняття «Distant Education» і його аббревіатура ED стали стійкими [106, с. 19]. Досвід зарубіжної педагогічної думки знайшов відображення в працях таких вчених, як: Guri-Rosenblit S., Keegan D., Wedemeyer C. [174; 179; 183]. Дистанційна освіта – різновид освітньої системи, у якій використовуються переважно дистанційні технології навчання та організації професійної підготовки за обраним напрямом роботи шляхом упровадження дистанційного навчання. Серед факторів, які спричинили появу наприкінці ХХ століття сучасних форм ДО, можна вказати на визначальні: глобалізація, підвищення динаміки соціально-економічного розвитку суспільства, поява нових потреб здобувачів освіти, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, їх всебічне впровадження практично в усі життєві галузі, які є необхідними для вивчення в освітньому процесі [51, с. 191].

Під дистанційною освітою, на думку В. Бикова, слід розуміти процес передачі накопичених поколіннями знань та культурних цінностей і трактувати її як систему, що містить в собі в якості утворювальних компонентів такі характеристики як мета, зміст, форми організації навчання, реальний

навчальний процес і суб'єкти та об'єкти цього процесу, освітнє середовище та результати такої освіти [12, с. 2].

У «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні» дистанційна освіта визначена формою навчання, рівноцінною з очною, заочною, вечірньою та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями ДН.

На думку Г. Козлакової, дистанційна освіта є методом здійснення освітнього процесу в умовах, коли викладач і студенти віддалені один від одного чи не можуть знаходитися в одному й тому ж місці [71, с. 46].

С. Агапонов дистанційну освіту розглядає як комплекс освітніх послуг, наданих за допомогою інформаційно-освітнього середовища, що є сукупність засобів прийому і передачі інформації, розробки навчально-методичного забезпечення, одержуваного користувачем у вигляді дистанційного курсу [2, с. 20].

О. Андрєєв під дистанційною освітою розуміє форму, систему навчання, при якій взаємодія викладачів і здобувачів освіти здійснюється на відстані зі збереженням усіх складових освітнього процесу із зазначенням мети, обрання змісту, визначення методів, організаційних форм та засобів навчання. Іншими словами, дистанційна освіта – це навчальний процес. Разом із тим, на його думку, така система має вписуватися в систему неперервної освіти, тобто не суперечити іншим формам навчання (очній, заочній). Інформаційно-освітнє середовище створює методологічне підґрунтя ДН. Разом з тим ДН може застосовуватись і в інших формах навчання [4, с. 23].

На думку Є. Полат та О. Петрова, дистанційна освіта є новою специфічною формою освіти на основі використання своєрідних засобів технологізації та засобів взаємодії між учнем і віртуальним педагогом, який здійснює моніторинг освітнього процесу. При цьому вони вважають, що головною її характеристикою є самостійна робота студента, його індивідуальна позиція та вміння швидко знаходити, фільтрувати, відсортувувати інформацію різного й спеціалізованого характерів. Не менш важливим, на їхню думку, є

зв'язок між суб'єктами освітнього процесу, що здійснюється за методологією такої освіти [122, с. 35].

В. Ясулайтіс визначає дистанційну освіту як освітню технологію, що забезпечує проведення освітнього процесу, поєднуючи здобувачів освіти, з віддаленими освітніми ресурсами. Дистанційна освіта незалежно від способу реалізації характеризується такими рисами:

1) роз'єднання в просторі чи часі викладачів і студентів, студентів між собою, а також студентів і освітніх ресурсів;

2) узаємодія між викладачем і студентами, між студентами, а також між студентами й освітніми ресурсами за допомогою одного чи кількох комунікаційних засобів. Як похідний від цього поняття використовують термін «дистанційне навчання», розуміючи під ним набір процедур, методів і форм організації освітнього процесу [167, с. 57]. Дистанційне навчання – форма організації і реалізації освітнього процесу, за умовами якого перебування викладачів та здобувачів освіти в одному приміщенні закладу вищої освіти не є обов'язковою, проте навчальній взаємодії надається значна увага.

Відповідно до характеру здійснення комунікаційної взаємодії між здобувачами освіти та викладачами закладів вищої освіти і зразка побудови комунікаційного каналу отримання інформації дистанційне навчання поділяють на заочно-традиційне та електронне дистанційне навчання.

Традиційне дистанційне навчання – різновид ДН, за яким учасники й організатори процесу навчання провадять узаємодію переважно асинхронно в часі, як правило, застосовуючи засоби поштового або телефонного зв'язку.

Е-ДН – різновид дистанційного навчання, за яким учасники і організатори освітнього процесу провадять індивідуалізовану взаємодію асинхронно та синхронно в часі, переважно застосовуючи електронний зв'язок шляхом упровадження відповідних засобів навчання та інших інформаційних об'єктів, комп'ютерні мережі Інтернет, медіа навчальні засоби та ІКТ [51, с. 191].

Н. Волкова дає визначення дистанційному навчанню як цілеспрямованому процесу комунікативної взаємодії суб'єктів не зважаючи на їх територіальне розташування, що передбачає комунікацію між викладачем та здобувачем освіти із застосуванням технічних засобів [29, с. 247].

Для здійснення дистанційного навчання створюється система дистанційного навчання. Система дистанційного навчання є складною багатокомпонентною системою, яка реалізує дистанційне навчання на різних рівнях освіти та забезпечує отримання знань за допомогою дистанційних освітніх технологій.

Система ДН має тенденцію до неперервної зміни й динамічного розвитку. Ефективна робота такої системи не може спиратися тільки на емпіричний досвід та інтуїцію авторів, вона потребує системного підходу до процесу дистанційного навчання, побудови ефективних зв'язків між підсистемами та компонентами системи.

При проектуванні системи дистанційного навчання з метою формування найбільш повного уявлення про систему необхідно розглядати ряд моделей не тільки з погляду поточних вимог і можливостей, але й перспектив розвитку [129, с. 29].

Технології дистанційного навчання – це система взаємодоповнюючих знань щодо методів, прийомів, форм та засобів надання освітніх послуг студентам, що розподілені територіально. До засобів дистанційного навчання слід віднести навчальні програми за допомогою яких здійснюється освітній процес у віртуальному середовищі, що ґрунтується на засадах співробітництва [91, с. 6].

Оскільки в нашій державі в класифікаторі професій відсутня спеціальність «тьютор», то слід цьому питанню приділити більше уваги та на державному рівні розробити програми їхньої підготовки [31, с. 188].

Формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти передбачає

використання новітніх технологій навчання шляхом зміни ролі викладача, який має засвоювати функції консультанта, менеджера, фасилітатора, та ролі студентів, які повинні вміти будувати комунікацію з іншими учасниками освітнього процесу з метою навчання, самонавчання – однокурсниками, викладачами, технічним персоналом, адміністратором, що можливе лише завдяки активній комунікативній діяльності, яка містить різноманітні форми Інтернет-комунікації (міжособистісну, групову, міжкультурну), роботу в локальній та глобальній мережах; сприяє появі нових позицій у схемах взаємодії «викладач-студенти», «студенти-студенти» (наприклад «тьютор-студенти», «адміністратори-студенти», «творчі дослідники-студенти» та інше.) [88, с. 289].

Характеристиками магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, що потребують певного компенсаторного механізму, є:

- емоційна бідність (брак емоційного контакту й підтримки) і деперсоніфікованість спілкування;
- брак засобів невербальної комунікації, яка є одним з головних джерел інформації для людини;
- неврахування психологічних механізмів сприйняття та обробки інформації в разі розробки освітнього середовища;
- почуття ізольованості й самотності в ситуації дистанційного навчання, викликане неповноцінністю спілкування [1, с. 94 – 95].

Значний досвід в організації освітнього процесу має вітчизняна система освіти, але відповідаючи на запити сучасних вимог виникає проблема щодо підготовки студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, які мають здатність до самовдосконалення та самоорганізації, для успішної педагогічної діяльності, та до «оновлення» в професійній діяльності [140, с. 48]. Дистанційне навчання є тією новою віхою в освіті, яка здатна поєднати застосування традиційних і інформаційних

технологій навчання [47; 50; 61; 74; 80; 161], та вимагає від сучасного викладача адаптування до нових функцій, що спрямовані на самореалізацію та самовизначення студентів [83, с. 367].

Дистанційна освіта наряду зі значними перевагами процесу навчання досі містить прогалини стосовно практичної реалізації, а саме відсутність технологій, що сприятиме якісній підготовці магістра до роботи в цій системі. Наповнення навчальних програм закладів вищої освіти (ЗВО) і досі не спрямовано на підготовку вищевказаних фахівців в той час, коли потреба в них підвищується з кожним днем [103, с. 3].

Проблема забезпечення системи дистанційного навчання фахівцями зі спеціальною підготовкою (тьюторами) підіймається в роботі В. Бикова, В. Кухаренка, Г. Молодих, Н. Сиротенко, Н. Твердохлебової [86], вчені наголошують на важливості професійної підготовки саме таких спеціалістів, що поєднуюватимуть в собі функції як розробника курсу так і організатора процесу дистанційного навчання.

Засновниками тьюторингу в XIV ст. вважають Кембриджський та Оксфордський університети. Тьютори починали свою роботу з викладання закріплених за ними дисциплін, після чого на них покладалася відповідальність ще й за виховну роботу з 5–15 студентами, які були належними чином розподілені між ними. Перевагу в навчальному процесі віддавали самостійній роботі студентів, що значно підвищувало роль тьютора в дистанційній освіті [51, с. 924].

Тьюторинг може бути запропонований в багатьох формах: груповий та індивідуальний, у вигляді очного заняття чи на відстані, у режимі реального часу чи асинхронний. Спираючись на досвід закордонних консорціумів дистанційного навчання, можна запропонувати експериментальну модель утілення тьюторингу в життя. Основним завданням цієї моделі є задоволення індивідуальних потреб студентів та створення найсприятливіших умов для

їхнього навчання з метою повноцінного використання можливостей системи дистанційного навчання.

Систематизуючи вищезазначені дослідження, можна зробити припущення, що тьютор дистанційного навчання – методист, викладач чи консультант-наставник, що входить у професорсько-викладацький склад системи дистанційного навчання, який здійснює наукову, методичну та організаційну допомогу студентам у межах конкретної програми дистанційного навчання. Звідси випливає, що тьюторинг – це педагогічний процес здійснення наукової, методичної та організаційної допомоги студентам у межах конкретної програми дистанційного навчання, яка ґрунтується на використанні новітніх психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [15, с. 154–155].

Розглядаючи досвід зарубіжжя можна простежити розподілення тьюторів за специфікою діяльності. Це окремі спеціалісти, які забезпечують відповідно:

- розробку навчальних, методичних матеріалів (фасилітейтер);
 - поточний контроль та методичну допомогу в процесі навчання (тьютор);
 - розробку і проведення контрольних тестувань та заходів (інвігілатор)
- [167, с. 18].

Нині викладачі-тьютори знаходяться на етапі трансформування та знаходять свою реалізацію як безпосередньо в системі дистанційного навчання, так і застосовують свої вміння під час викладання на курсах підвищення кваліфікації фахівців, у системі післядипломної та додаткової освіти [51, с. 924].

Програми навчання тьюторів повинні містити теми спрямовані на напрацювання навичок рефлексії, фасилітації, комунікативних умінь, психологічної адаптації до роботи з засобами опосередкованої комунікації, розв’язання конфліктів, адаптації слухачів до нової форми навчання [53, с. 13].

В українських ЗВО вже достатньо великий проміжок часу

упроваджується дистанційне навчання, розробляються платформи для організації дистанційної освіти, адаптуються навчальні методики у віртуальному освітньому просторі [164, с. 19].

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» розробив навчально-методичний комплекс дистанційного навчання метою якого є надання базових навичок у створенні авторського дистанційного курсу. Також активна робота у напрямку розбудови системи дистанційного навчання ведеться Проблемною лабораторією дистанційного навчання університету [87, с. 15].

Ще одним кроком до об'єднання зусиль для впровадження дистанційної освіти в Україні стало створення навчально-науково-виробничого комплексу «Академія дистанційної освіти» (АДО) згідно наказу від 12 червня 2002 року № 343/43/102 Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України, Української академії державного управління при Президентові України. Мета АДО – комплексне впровадження дистанційної форми навчання державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування, педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників підприємств, установ й організацій в обласних та районних центрах на основі новітніх інформаційно-освітніх технологій, а також реалізація підвищення кваліфікації кадрів для державного управління, освіти, ринкової економіки. До складу комплексу увійшли 5 навчальних закладів та інші організації [163, с. 30 – 31].

Отже, на даний час відсутність нормативно-правових документів регулюючих навчання студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти сповільнює розвиток в українському суспільстві такої форми навчання як дистанційна [140, с. 8].

Опрацьовані джерела дають можливість зробити висновок про необхідність здійснення планомірного навчання студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти, яка має поєднувати такі складові:

– організаційну (в основу покладене напрацювання організаційних навичок стосовно своєї діяльності);

- інформаційно-комунікаційну (формує навички комунікаційної взаємодії опосередкованої комп'ютерним зв'язком);
- нормативно-правову (формує правову грамотність відповідно до специфіки організації навчання в умовах дистанційної освіти);
- психолого-педагогічну (спрямована на розвиток психолого-педагогічних умінь студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти) [13, с. 115].

Отже, для ефективного формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти необхідно дотримуватися таких вимог:

- 1) сформувати навички організації освітнього процесу у ЗВО з використанням дистанційних форм навчання;
- 2) оволодіти методикою створення навчальних матеріалів для дистанційних курсів;
- 3) оволодіти методикою комунікативної взаємодії з використанням засобів ІКТ;
- 4) оволодіти основними професійними компетентностями студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти.

Необхідність формування нового стилю мислення, а також нові форми професійної та міжособистісної взаємодії між членами інформаційного суспільства вимагають формування компетентностей нового типу. Тому в інформаційному суспільстві комунікативна компетентність як вимога до освіченої особистості набуває риси інформаційно-комунікаційної компетентності, тобто інформаційної компетентності, що реалізується за допомогою комунікаційних апаратних засобів [78, с. 512].

Системи дистанційного навчання, які сьогодні використовуються у світовій практиці, базуються на шести відомих моделях.

Модель 1. Навчання за типом екстернату. Навчання, орієнтоване на університетські (екзаменаційні) вимоги.

Модель 2. Університетське навчання (програма на базі одного університету). Це спеціальні курси в умовах дистанційної освіти, після закінчення яких студенти одержують відповідний атестат.

Модель 3. Програма на основі співробітництва декількох навчальних закладів. Найбільш складним і трудомістким завданням курсів в умовах дистанційної освіти є підготовка якісних програм для найрізноманітніших навчальних дисциплін. Співробітництво кількох освітніх організацій дозволяє зробити цей процес більш професійно якісним і дешевшим.

Модель 4. Автономні освітні заклади, що функціонують в умовах дистанційної освіти. Спеціально створені для освітні заклади, які функціонують в умовах дистанційної освіти, орієнтовані на розробку мультимедійних курсів.

Модель 5. Навчання на основі автономних навчальних систем. Навчання в межах подібних систем ведеться винятково засобами ІКТ та електронною навчальною інформацією.

Модель 6. Інтегроване дистанційне навчання, що базується на використанні мультимедійних навчальних систем, котрі призначені для навчання студентів магістерської підготовки, які з певних причин не змогли закінчити освіту. Такі проекти можуть бути інтегровані в офіційну освітню програму як її окремі складники, спрямовані на окремо визначену навчальну мету [153, с. 9 – 11].

Ю. Запорожченко у своєму дослідженні пропонує такі види моделей навчання, відповідно до взаємодії між викладачем та студентами в часі й просторі:

- модель безпосередньої взаємодії в реальному часі – навчальний процес організований таким чином, що суб'єкти процесу знаходяться в одному місці водночас тобто перебувають у безпосередній взаємодії;

- модель просторово-незалежного навчання – викладач і студенти можуть перебувати в різних місцях, географічно віддалених, при цьому навчальний процес відбувається синхронно, у режимі реального часу;

– модель навчання, заснована на ресурсах – суб'єкти навчального процесу взаємодіють в одному навчальному середовищі, однак ця взаємодія відбувається асинхронно, у різні відрізки часу;

– модель часово-незалежного навчання – модель навчання, у якій викладач і студенти незалежні одне від одного в часовому та просторовому відношенні.

Утім, у контексті дистанційного навчання запропоновані моделі умовно можна об'єднати у дві: синхронну та асинхронну. Як зазначено в роботі американських дослідників Т. Еріксона та В. Келлог, цифрове спілкування може бути як синхронним, так і асинхронним, а в ролі суб'єктів можуть виступати як окремі особи, так і великі групи [59, с. 78].

У практиці виділяють такі моделі ДО:

1. Інтеграція очного та дистанційного навчання. Ця модель може бути використана у двох варіантах:

– базове навчання – очне, а окремі види діяльності здійснюються дистанційно;

– базове навчання – дистанційне, а очно проводиться тільки короткотривалий курс, такий як очні семінари, лабораторні роботи та контрольні заходи.

2. Мережеве навчання. Модель застосовується в тих випадках, коли виникають складності з якісним забезпеченням студентів очними формами навчання (навчання для дітей-інвалідів, віддаленої та сільської місцевості, а також для студентів і дорослого населення, які бажають підвищити свій професійний рівень, змінити професію тощо). Ця модель підрозділяється на такі види:

– автономні мережеві курси;

– інформаційно-освітнє середовище.

3. Дистанційне навчання та кейс-технології. Модель призначена для диференціації навчання. Навчання будується з опорою на вже видані підручники та навчальні посібники, додатковий матеріал розміщується в мережі, при цьому є можливість давати роз'яснення, вправи, використовувати

інформаційні ресурси мережі Інтернет. Також забезпечуються системні консультації, заходи контролю, виконання додаткових завдань.

4. Дистанційне навчання на базі інтерактивного телебачення, відеоконференцій. Модель пов'язана з інтерактивними телевізійними технологіями. Це трансляція занять за допомогою відеокамер та телевізійного обладнання на відстані. Ця модель розподіленого класу, яка повністю імітує очну форму.

Кожна модель дистанційної освіти має свого користувача та свою специфіку, призначена для вирішення конкретних дидактичних завдань. Кожна з моделей ДО має чітко організовану структуру й набір педагогічних технологій, потрібних для успішної її реалізації.

Модель хмарних технологій дистанційного навчання сприяє швидкому та вчасному оновленню навчальних матеріалів, не вимагає значних коштів для її обслуговування, має велику пропускну спроможність [116, с. 42].

Також позитивним є відкритість навчального середовища, що надає змогу підвищити мобільність студентів, перенести процес контролю і оцінювання навчання до мережі, забезпечити залучення необхідних фахівців не зважаючи на кордони [49, с. 98]. Наряду з цим хмарні технології мають свої недоліки. Насамперед, це ненадійність зберігання навчальної інформації, конфіденційних даних про студентів, наявність додатків, що не реалізуються за допомогою таких технологій, відсутність відповідних нормативно-правових документів, а також ліцензованих програм підготовки із застосуванням хмарних технологій [128, с. 128 – 129].

Роль викладача в системі організації дистанційної освіти набуває особливої важливості. Тьютор сьогодні – науковий опікун студента. Контроль навчання, що він здійснює не несе за собою основну функцію перевірки, а виступає в якості організації та підтримки навчального процесу студентів магістерської підготовки, спрямовального вектору їхнього професійного розвитку.

Для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів можна використовувати як традиційні методи, так і методи, притаманні лише дистанційній формі навчання. Бобрицька Г.С. виділяє такі фактори, що впливають на активізацію самостійної діяльності студентів:

- створення цілісної навчальної системи з курсу в умовах дистанційної освіти, що містить основний теоретичний матеріал (у текстовій, презентативній, аудіо та відео формі), посилання на останні наукові дослідження із зазначеної теми, визначення основних напрямів самостійної роботи студентів магістерської підготовки, визначення основних завдань, що стоять перед студентами при вивченні курсу тощо;

- створення разом із студентами графіка їхньої самостійної освітньої діяльності;

- визначення конкретних вимог до студента для проходження курсу;

- залучення студентів до створення та редагування курсу (створення студентами, редагування та доповнення глосарію, пошук нових наукових досліджень із теми та доповнення курсу ними), що дає змогу залучити студента як активного учасника процесу та визначення його ролі не як слухача, а як співавтора курсу;

- організація можливості регулярного спілкування «студент-викладач» та «студент-студент» за допомогою ІТ-технологій (студентські форуми з обговорення наукових проблем, форуми з участю викладачів, використання електронної пошти, участь у вебінарах) [14, с. 7 – 8].

Загалом діяльність викладача в умовах дистанційної освіти поєднує використання традиційних методів і інноваційних технологій, що сприятимуть кращому засвоєнню інформації. Виходячи із системного розуміння, Лебедик Л. В. визначає такі показники студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти:

- 1) здатність до самовдосконалення, що є початком студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти містить у собі: змогу

особистості адекватно поцінювати рівень своїх умінь, здібностей, постійна готовність до професійного росту;

2) професійно спрямоване мислення. Забезпечує раціональний підхід до варіативного виконання професійних завдань, здатність до системного аналізу, прогнозування ситуацій, професійно-педагогічної комунікації;

3) творче ставлення до інноваційної діяльності;

4) установка на самовдосконалення; мотиваційна спрямованість на суб'єкт-суб'єктну взаємодію; прагнення до самореалізації;

5) готовність до роботи в нових програмних продуктах, уміння адаптувати їх відповідно до майбутньої професійної діяльності [90, с. 148–150].

Студент магістерської підготовки повинен розуміти важливість постійного вдосконалення професійно-педагогічної комунікації, використовуючи широкий набір комунікативних сервісів [28, с. 14].

Наряду з істотними перевагами навчання в умовах дистанційної освіти недоліком залишається недостатньо розвинене вміння здійснювати комунікацію на відстані та у зв'язку із цим виникнення проблеми появи комунікативного бар'єру й відсутності психологічного комфорту студентів магістерської підготовки [83, с. 139]. Зміст та форма студентів магістерської підготовки суттєво різняться від підготовки студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти. Викладач в умовах дистанційної освіти, тобто викладач-тьютор, може бути як основним викладачем в системі так і виконувати допоміжні функції інформаційного супроводу, бути асистентом, методистом чи проводити окремі види занять, наприклад, практичні (тьюторіали) [140, с. 88].

У своїй праці Ю. Деражне визначає викладача дистанційного навчання поняттям «тьютор» та наділяє його функціями методиста, наставника, консультанта. Науковець С. Змєєв розглядає тьютора як викладача закріпленого за конкретною людиною чи невеликою групою студентів та ототожнює це навчання з індивідуальним. Розглядаючи діяльність викладача-тьютора,

А. Зінченко наголошує більше на функцію організації процесу навчання [99, с. 169 – 170; 144, с. 311]

Спираючись на дослідження П. Закотнової можна визначити наступні функції тьютора: організаторська, інформаційна, комунікативна, розвивальна [58, с. 55 – 56]. Дослідник О. Воронкін розглядає такі функції в діяльності тьютора щодо студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти:

- діагностична – виявлення рівня базових знань, навчальної мотивації, очікуваних результатів, чинників, що заважають якісному засвоєнню інформації студентів магістерської підготовки;

- проектувальна – розробка індивідуальних навчальних планів відповідно до кінцевих цілей навчання;

- організаційна – адміністрування, налаштування зв'язку, усунення технічних проблем;

- інформаційно-консультаційна – навчальне супроводження, допомога у користуванні інформаційними ресурсами та програмним забезпеченням;

- аналітична – обрання форм корекції результатів навчання відповідно до навчальних досягнень студентів магістерської підготовки;

- рефлексивна – створення умов для опанування студентами магістерської підготовки рефлексивних навичок і умінь [31, с. 183 – 184].

Отже, тьютор втілює систему функцій, якими повинні оволодіти студенти магістерської підготовки, а саме: науково-педагогічний склад, розробники навчально-методичних матеріалів, методисти, технічні працівники, експерти-практики [167, с. 17 – 18].

Також, наряду з опануванням студентами магістерської підготовки нових інформаційно-комунікаційних технологій, важливим є формування та розвинення психолого-педагогічних умінь, професійно-педагогічних комунікативних навичок [125, с. 4].

Деякі вимоги до тьютора розкриває робота О. Воронкіна, де висвітлюються, необхідні уміння та навички тьютора та наголошується на

забезпеченні простоти і легкості спілкування зі студентами магістерської підготовки, що пояснюється його психолого-педагогічними знаннями [31, с. 182 – 183].

У закладах вищої освіти США розроблено критерії оцінювання педагогічної компетентності студентів магістерської підготовки. Вони являють собою перелік показників, що дозволяють визначити рівень навчально-методичної, науково-дослідної, виховної роботи [61, с. 102 – 103].

Отже, недоліками навчання в умовах дистанційної освіти залишаються:

1) відсутність безпосереднього спілкування викладача й студента – не всі студенти магістерської підготовки можуть бути самодисциплінованими й самосвідомими, на високому рівні здійснювати самостійну навчальну діяльність, тому немає безпосередньої можливості здійснювати контроль за діями слухачів;

2) якість навчання за допомогою дистанційних технологій залежить від досконалого технічного забезпечення;

3) моральна відповідальність – цей недолік дистанційної форми навчання пов'язаний із першими двома: за відсутності суворого контролю та потрібної апаратно-програмної підтримки в слухачів з'являється спокуса замінити себе іншою особою, більш обізнаною в предметі, що вивчається, для складання контрольних робіт, заліків чи іспитів;

4) проблема забезпечення самостійної роботи, яка має два боки: з одного боку слухачі, що не мають достатнього досвіду самостійної роботи та вольової саморегуляції, звичка до групового навчання, а з іншого не достатнє організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи слухачів, що є завданням тьюторів;

5) недостатньо розвинене вміння здійснювати комунікацію на відстані як у студентів так і у викладачів та у зв'язку із цим виникнення проблеми появи комунікативного бар'єру і відсутності психологічного комфорту учасників дистанційного навчання [140, с. 46].

Таким чином проходить процес трансформації особистості студентів магістерської підготовки, які має оволодіти дослідницьким креативно-прогностичним підходом до організації майбутньої професійної діяльності, високим ступенем синергії (співпраці), максимальною співпрацею, довірою і почуттям відповідальності тощо [55, с. 277-279].

Під поняттям «готовність до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» ми розуміємо результат цілеспрямованої підготовки, яка направлена на передачу інформації освітнього призначення та включає в себе процес налагодження професійно-педагогічних відносин та здатність студентів магістерської підготовки моделювати, прогнозувати і управляти процесом комунікації з метою подолання комунікативних бар'єрів викликаних використанням засобів опосередкованої взаємодії.

Компонентами готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти є:

- 1) усвідомлення потреби запровадження дистанційних технологій навчання у власній педагогічній практиці;
- 2) поінформованість про новітні освітні технології, методи навчання та засоби комунікації, що використовуються в дистанційній освіті;
- 3) володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій;
- 4) зорієнтованість на створення власних методик ефективної передачі інформації в умовах дистанційного навчання.

На основі співвідношення цих показників можна виокремити наступні рівні сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти:

I рівень. Студенти магістерської підготовки на цьому рівні готовності ставляться до впровадження дистанційних технологій навчання як до альтернативи традиційній системі, яка може існувати паралельно, але ніколи її не замінить. Педагогічна рефлексія у них не сформована.

II рівень. Ця категорія студентів магістерської підготовки добре обізнана з теоретичними засадами, змістом, конкретними методиками новітніх освітніх

технологій, методами навчання та засобами комунікації, що використовуються в дистанційній освіті.

III рівень. Студенти магістерської підготовки, яких зараховують до цієї групи, намагаються втілювати у власній діяльності відомі технології та методики побудови професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Вони охоче йдуть на експеримент, осмислення технологічних та педагогічних інновацій.

IV рівень. Студенти магістерської підготовки цього рівня готовності мають широкі й змістовні знання про нові наукові підходи до впровадження системи дистанційної освіти, володіють новітніми технологіями передачі інформації у цих умовах та впроваджують власні напрацювання. Для них впровадження навчання в умовах дистанційної освіти – це реалізація творчого потенціалу і найважливіший орієнтир діяльності.

Своєчасне, об'єктивне з'ясування рівня сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти дає змогу спланувати роботу щодо розвитку його комунікативних умінь, що є невід'ємною складовою професійної компетентності.

На нашу думку, готовність студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти повинна свідчити про яскраво виражене позитивне ставлення до дистанційної освіти; усвідомлення її значущості, необхідності у педагогічній діяльності; глибоке розуміння важливості ролі інформаційної компетентності в подальшій професійній діяльності; опанування методів педагогічної комунікації в умовах дистанційного навчання; спрямованість мотивації на самовдосконалення в галузі володіння технологіями дистанційного навчання.

Отже, на основі аналізу наукової літератури з'ясовано термінологічне поле дослідження. Суть поняття *«дистанційна освіта»* визначено як специфічну форму організації освітнього процесу на основі використання

своєрідних засобів технологізації та засобів узаємодії між студентом та віртуальним викладачем, який здійснює моніторинг освітнього процесу; «комунікація» – процес узаємообміну інформацією в системах «людина – людина», «людина – комп'ютер», «людина – комп'ютер – людина», а також самостійний пошук інформації та її використання з метою самовдосконалення особистості, *«педагогічна комунікація в системі дистанційної освіти»* – складний вид педагогічної діяльності, що може відбуватися між двома та більше учасниками в віртуальному освітньому просторі, характеризується як процес розвитку культуромовної особистості студента, зокрема мовної індивідуальності, мовної толерантності і коректності.

1.2. Аналіз сучасного стану організації дистанційної освіти в Україні та за кордоном

Суттєвий перелік закладів вищої освіти України, які зацікавлені в розвитку та успішно впроваджують дистанційне навчання, підтримка системи на державному рівні, кількість наукових праць спрямованих на дослідження цієї проблеми підтверджує той факт, що дистанційна освіта в нашій державі активно розвивається і має великі перспективи [143, с. 231].

– підвищується рівень і якість Слід зазначити, що дистанційна форма навчання, на відміну від традиційної:

а) створює додаткові канали інформаційної підтримки студентів магістерської підготовки, допомагає їм засвоїти нові методи навчання й тим самим підвищити кваліфікацію чи навіть пройти перепідготовку;

б) суттєво знижує вартість навчання;

в) при всій своїй масовості вона повертається до індивідуально-контактного навчання;

г) сприяє задоволенню зростаючого попиту на вищу освіту та сприяє збільшенню такого показника, як кількість студентів на 1000 чоловік населення, що свідчить про рівень розвитку країни;

д) виявляє нерівномірність розподілу інтелектуального потенціалу суспільства;

є) сприяє росту чисельності студентів магістерської підготовки;

ж) сприяє перерозподілу інтелектуального потенціалу, його зростанню у вищій освіті [118, с. 104].

Останнім часом підвищилася роль освіти. Якщо до початку минулого століття освіту отримували для розвитку особистості, то нині вона відіграє головну складову успішної кар'єри. Ця свідчить про те, що освіта перетворилася на продукт масового попиту.

Уже в 60-х роках минулого століття традиційна денна форма навчання не справлялося з обсягами ринку. Надалі з'ясувалося, що темп відновлення програм денної форми навчання відставав від динаміки прогресу технологій. І в результаті вищезазначеного, в 60-х рр. XX століття з'являється дистанційна освіта.

Під дистанційним навчанням слід розуміти таку організацію навчання, при якій студент отримує доступ до навчально-методичних матеріалів і консультацій викладача в будь-який час доби сім днів на тиждень і в тому місці, де він знаходиться.

Дистанційне навчання (ДН) має більш ніж 150-річну історію. Перші заочні школи, зокрема школи по листуванню, виникли в Європі (в 1840 р). У Великобританії вивчали стенографію, в Німеччині – іноземні мови за допомогою такого виду навчання. У Китаї заочні курси з'явилися на початку 1900-х років. В Австралії, Канаді та Новій Зеландії в 20-і р. XX століття. Багато закладів об'єднувалися в Європейську асоціацію шкіл по листуванню. Найбільш широкий розвиток ця форма навчання отримала у Франції, де функціонує найбільший в світі Державний центр заочного навчання (Centre National d'Enseignement a Distance). Він був створений в 1939 р, після окупації країни, для навчання дітей, позбавлених можливості відвідувати звичайні школи.

Після звільнення Франції в Центрі з'явилися підрозділи для навчання дорослих. До середини 90-х років тут навчалось 350 тис. Чоловік з 170 країн. центр надає можливість отримати від початкової і середньої шкільної, середньотехнічної і професійної до вищої університетської освіти.

Нині дистанційна освіта перш за все асоціюється з впровадженням в освітній процес новітніх комп'ютерних інформаційних і комунікаційних технологій і розвитком електронних засобів зв'язку та Інтернету. Тому можна з повною упевненістю сказати, що дистанційна освіта – новітня технологія сервісу.

Якщо розглядати організацію навчання в умовах дистанційної освіти за кордоном, то слід зазначити, що на всіх континентах дистанційне навчання представлено досить ёмко.

Провідні позиції займають Голландський Відкритий Університет, Національний Університет Ісландії, Відкритий університет Великобританії, Національний технологічний Університет (США), Відкритий Університет Ізраїлю, Шанхайський Університет.

Але організація навчання в умовах дистанційної освіти в розвинених країнах Заходу має свої відмінності. В першу чергу можна виокремити дві концепції організації навчання в умовах ДО: північноамериканську і європейську.

Організація навчання в умовах ДО в США розпочала своє функціонування середини 60-х років, що в результаті призвело в 1984 р. утворення Національного Технологічного Університету (National Technological University, NTU). ДО 1991 року він перетворився в консорціум з 40 університетських інженерних шкіл зі штаб-квартирою в м.Форт-Коллінз штат Колорадо.

На початку 90-х років понад 1100 студентів вивчали дистанційним методом програми NTU на інженерну ступінь за активної участі комерційних корпорацій-роботодавців. Багато з них отримали ступінь магістра NTU відзначили, що вони не змогли б цього зробити будь-яким іншим шляхом.

Досвід NTU був вивчений і рекомендований як модель для міжнародного електронного університету.

Для прийому курсів використовувалися кошти, надані організаціями-спонсорами, що є прикладом кооперації урядових, університетських і комерційних структур.

За програмами дистанційної освіти в США нині навчається понад мільйон студентів, з 1989 р приймають навчальні курси через Систему Публічного Телемовлення (Public Broadcasting System, PBS-TV). Програма навчання дорослих (PBS Adult Learning Service) з 1990 р взаємодіє з 1500 коледжами та місцевими станціями (Brock 1990). Програма пропонує курси з різних галузей науки, бізнесу, управління.

Останнім часом все більшого поширення набуває використання комп'ютерних мереж в ДО, що надають схожі можливості, але за набагато нижчою ціною. Взагалі, відмінною рисою північноамериканської концепції організації ДО можна вважати використання в процесі навчання новітніх технічних засобів.

Дистанційне навчання в Європі За межами Північної Америки дистанційна освіта в основному розвивається «Відкритими» університетами, які фінансуються урядом. Спочатку європейська організація ДО, що з'явилася у Великобританії в кінці 60-х років, була в значною мірою схожа на радянську систему заочної освіти (і частково з неї скопійована). Різниця полягала в тому, що навчання максимально виносилось ближче до місця проживання студентів, де вони займалися самостійно з використанням відповідних електронних засобів навчання.

Значна роль при організації навчання в умовах ДО відводилася тьюторам (допоміжних викладачів), які, проживаючи недалеко від студентів, повинні були консультувати їх в процесі навчання, проводити семінари, недільні школи тощо.

В Європі навчання в умовах ДО отримало інтенсивний розвиток на початку 70-х років і пов'язане з створенням низки Відкритих університетів (університетів ДО). В даний час в кожній європейській країні існує значна частина навчальних закладів, що реалізують дистанційні освітні програми. Методики такого навчання досить добре відпрацьовані. Представляють інтерес

програми навчання із застосуванням нових інформаційних технологій, що включають супутникове телебачення, комп'ютерні мережі, мультимедіа тощо

Показовим у цьому сенсі приклад Національного Університету Дистанційного освіти (Universidad Nacional de Educacion a Distancia UNED) в Іспанії. Цей університет є одним з найбільших навчальних закладів Іспанії. Він включає в себе 58 навчальних центрів у країні і 9 за кордоном (Бонн, Брюссель, Женева, Лондон, Париж). Його студенти також мають можливість навчатися в Нью-Йорку і Римі. У Великобританії понад 50% програм на ступінь магістра в галузі управління проводиться з використанням методів ДО. Лідуючою європейською організацією в цій галузі є Відкрита школа бізнесу Британського Відкритого Університету.

Поряд з програмами, розрахованими на досить масову аудиторію, отримали широке поширення адресні цикли лекцій і занять, які дозволяють студентам по закінченні курсу, склавши іспити, отримати відповідний диплом, сертифікат тощо.

Одним із прикладів реалізації такого напрямку навчання в умовах дистанційної освіти є телевізійні курси Балтійського Університету (THE BALTIC UNIVERSITY). Створений в Швеції, він об'єднує зусилля більш ніж п'ятдесяти університетів балтійського регіону.

Використовуючи системи супутникового телебачення (СТВ), студенти та науковці 10 країн мають можливість здійснювати наукові і освітні контакти з тематики, представляє спільний інтерес.

Нині велика частина навчальних закладів об'єднують свої ресурси для організації навчання в умовах ДО. Як правило, для цих цілей створюється спеціальний консорціум, до якого входять кілька університетів або університетських підрозділів, державні агентства, підприємства, виробники радіо- і телевізійної продукції, а також провайдери для організації навчання в умовах ДО. У Німеччині прикладом такого об'єднання може стати, Німецький інститут заочної освіти, в США – Національний технологічний університет, в Італії – Консорціум Неттуно і Консорціум дистанційного університетської

освіти. Консорціум – це більше ніж мережу, об'єднала кілька навчальних закладів, або угода про співпрацю в підготовці студентів. В рамках консорціуму навчальний заклад втрачає певний ступінь автономії в силу обов'язковості виконання рішень більшості членів консорціуму для всіх його членів, а також з-за спільного використання ресурсів. Рішення приймаються щодо того, де буде навчатися студент – в консорціумі або в окремому навчальному закладі.

Світова тенденція переходу до нетрадиційних форм освіти простежується і в зростанні числа ЗВО, які готують за цими технологіями. Глобальне поширення комунікаційних каналів спрямоване на забезпечення виконання завдання – дати можливість кожному бажаючому навчатися.

Отже, основними перевагами навчання в умовах ДО є: зниження вартості навчання, істотне збільшення ефективності процесу, масовість, постійна актуальність, гнучкий розклад.

Нині однією із особливостей організації освітнього процесу в ЗВО є дистанційна освіта студентів магістерської підготовки, яка ґрунтується на використанні програмних засобів для забезпечення цього освітнього процесу. Використання програмних засобів дозволяє побудувати в мережі Інтернет або в інтранет платформу віртуального університету в умовах дистанційної освіти.

В Україні використовуються декілька відкритих платформ (навчальних середовищ) в умовах дистанційної освіти. Найбільш популярною є Moodle (<http://www.moodle.org>) – міжнародна платформа підтримки дистанційної освіти.

Вчений В. Лунячек зазначає у своїх дослідженнях, що особливістю організації навчання в умовах ДО є такі властивості:

1. Гнучкість і адаптивність освітнього процесу до вимог здобувачів освіти.
2. Модульність конструювання навчальних програм.
3. Створення нової ролі викладача в умовах ДО.
4. Спеціалізовані форми контролю якості навчальних досягнень учнів.

5. Упровадження в процес навчання, що відбувається в умовах ДО відповідних комунікативних технологій підтримки взаємодії суб'єктів навчання.

6. Використання спеціалізованих програмних засобів організації навчання в умовах ДО.

7. Упровадження у освітній віртуальний процес новітніх форм організації навчання в умовах ДО.

8. Створення єдиного інформаційно-освітнього середовища в умовах ДО.

9. Економічна ефективність [97].

Розглянемо дистанційне навчання як одну форму навчання. Як нова форма навчання, ДО не може бути абсолютно автономною системою.

Відмінністю ж ДО від заочної форми навчання є те, що значна частина навчальної інформації опановується самостійно, частково через консультації по Інтернету, лекції та семінари в режимі online). А також до основних відмінностей ДО від заочної форми навчання можна віднести:

- постійний контакт з викладачем (тьютором), можливість оперативного обговорення з ним питань, досить часто, за допомогою засобів телекомунікацій;
- можливість організації дискусій, спільної роботи над проектами та інших видів групових робіт у процесі вивчення курсів в умовах ДО і в будь-який момент. У цьому випадку студенти консультуються з викладачем (тьютором), використовуючи засоби телекомунікацій.

Відмінність організації навчання в умовах ДО від очної форми навчання в тому, що значна частина навчальної інформації засвоюється не в аудиторіях, а за допомогою Інтернет-технологій, тобто організація роботи студентів є організованою і переважно самостійною. До основних відмінностей дистанційного навчання від денної форми можна віднести:

- навчання за місцем проживання або роботи, отже, розподілений характер освітнього процесу;
- гнучкий графік освітнього процесу, який є вільним при відкритій освіті, або є прив'язаним до обмеженої кількості контрольних точок (здачі іспитів, оп-

live сеансів з викладачем), або до групових занять, а також до виконання лабораторних робіт на обладнанні (можливо, на відстані);

- контакти з викладачем (тьютором), в основному здійснюються за допомогою телекомунікацій.

Крім того, слід відзначити, що ДО відрізняється від традиційного навчання шляхом створення нового освітнього інформаційного середовища, в якому знаходиться студент.

А серед відмінностей ДО від традиційного навчання можна виділити цілий ряд типових психолого-педагогічних проблем, які доводиться вирішувати викладачеві і студентові:

- труднощі з встановленням міжособистісних контактів між учасниками процесу навчання в умовах ДО;

- проблеми формування ефективно працюючих малих навчальних груп при навчанні у співпраці; визначення індивідуальних особливостей сприйняття інформації у слухачів і стилів навчання для більш ефективної організації навчального процесу;

- актуалізація та підтримання мотивації навчання;

- адекватність поведінки самого викладача в умовах ДО.

Як зазначалося вище, в Україні використовуються декілька відкритих платформ (навчальних середовищ) підтримки дистанційної освіти. Найбільш популярною є Moodle (<http://www.moodle.org>) – навчальна платформа, яка функціонує в умовах ДО. Moodle сьогодні зареєстровано на 38 000 сайтах у 198 країнах світу.

Вчений В. Лунячек у своїх дослідженнях [96; 97] називає такі платформи, як-от:

- A Tutor – система управління навчальною інформацією в умовах ДО, розроблена в Торонто (Канада);

- Claroline – платформа розроблена Лувенським університетом (University of Louvain) у Бельгії. Зараз ця платформа доступна 35 мовами;

- Dokeos – ще одне середовище для дистанційного навчання, розроблене в Бельгії, яке забезпечує управління навчальним процесом в умовах ДО і передбачає комплекс швидкого навчання Oogie;

- eFront – навчальне середовище, розробка якого здійснюється дослідною групою прогресивних досліджень навчальних середовищ у лабораторії середовищ UIAH при університеті мистецтв і моделювання в Гельсінкі (Фінляндія);

- ILIAS – платформа, створена на факультеті ділового адміністрування, економіки і суспільних наук університету Кельна в Німеччині. Система управління навчальною діяльністю LAMS – це додаток для дистанційного навчання, започаткований у Центрі підвищення кваліфікації в галузі дистанційного навчання в Маккуорі (MELCOE) при університеті Маккуорі (Австралія);

- платформа OLAT розроблене в університеті Цюріха (Швейцарія) як система управління навчальним процесом. Особливістю OLAT є можливість працювати одночасно із 700 студентами на одному стандартному сервері Linux;

- Sakai – оболонка для дистанційного навчання, розроблена міжнародною спільнотою університетів, коледжів і комерційних підприємств.

Процес самонавчання або процес отримування нових знань самостійно є основою й відмінною ознакою дистанційного навчання. Завдяки внутрішньому самоконтролю студента:

- починається цикл внутрішнього, самокерованого, корекційного навчання;

- засвоєння навчальної інформації;

- запускається механізм саморозвитку, який є циклом зворотного зв'язку, який складається з внутрішнього самоконтролю, внутрішньої самокорекції й самокерування;

- суб'єкт навчання починає опановувати вміння навчатися;

– починається процес саморозвитку, самовиховання, самоосвіти, тобто перетворення індивіда в особистість [57, с. 53 – 54].

В умовах сьогодення важливою є здатність і вміння особи неперервно розширювати базу своїх знань аби залишатися конкурентоспроможною. На допомогу стабілізації цього процесу й покликане дистанційне навчання. Така форма освіти надає можливість здобуття освіти за кордоном чи залучення закордонних фахівців за мінімальні кошти, можливість обрати сферу діяльності, яка в Україні є ще малорозвинutoю [160, с. 134]. Значною перевагою також можна зазначити розумне використання часу, якого так бракує суспільству, що перебуває в режимі активного розвитку.

Вперше ідея дистанційного навчання виникла після налагодження масової системи поштового зв'язку [166, с. 240]. Цей процес відбувався в Англії в 1858 році [52, с. 135]. А вже у 1969 році розпочав свою роботу Відкритий Університет Об'єднаного Королівства Великобританії і Північної Ірландії, який спеціалізувався на цій галузі та проводив апробацію дисциплін в умовах дистанційного навчання, а також навчальних програм і навчально-методичних матеріалів до них, виступав розробником інновацій в освітній діяльності і донині не втрачає своїх позицій [52, с. 136].

Як бачимо першим проявом навчання на відстані було кореспондентське навчання. Університети Лондона (1836 р.), Чикаго (1892 р.) і Квінсленд (1911 р.) були першими навчальними закладами, які запровадили кореспондентське навчання у ЗВО. На межі 60-70-х років минулого сторіччя на Заході почали застосовувати термін «викладання на відстані», а згодом дистанційне навчання. У 1982 році термін «кореспондентська» був замінений на «дистанційна» в назві Міжнародної конференції з дистанційної освіти – International Conference of Distance Education (ICDE) [104, с. 164].

У наш час дистанційна освіта є перспективним напрямом розвитку освітньої діяльності і закріпилося у більшості країн світу [56, с. 32]. Цьому сприяли глобалізація суспільства, поява нових інформаційно-комунікативних

технологій, підвищення вимог до студентів магістерської підготовки та спеціалістів, які вже працюють на місцях [51, с. 191].

Дистанційна освіта базується на якісній, планомірній самостійній роботі студентів магістерської підготовки [5], що має регулярний, індивідуальний характер, не залежить від місцезнаходження здобувачів освіти, забезпечена навчальними матеріалами, налагодженим (комп'ютерним, телефонним, поштовим) зв'язком, інколи, не виключаючи очної взаємодії [83, с. 358]. Дистанційна освіта у своїй сутності переосмислює усі технології традиційного навчання та надає їм нового рівня реалізації [83, с. 375].

Аналізуючи вищевикладені особливості та принципи організації дистанційної освіти можна виявити його наступну специфіку:

- гнучкість процесу навчання;
- модульність подання навчальної інформації;
- адаптовані до нових вимог функції викладача;
- оновлені форми та засоби навчання;
- спеціалізовані форми контролю якості результатів навчання;
- використання базових і спеціалізованих комунікативних технологій підтримки взаємодії суб'єктів процесу в умовах дистанційної освіти;
- застосування інформаційно-комунікаційних можливостей ДН;
- впровадження мережевої взаємодії;
- побудова єдиної системи підтримки ДН;
- економічна доцільність.

Виділяють наступні проблеми розвитку дистанційного навчання:

- технологічна;
- адміністративна;
- психолого-педагогічна;
- економічна;
- правова.

Проведений аналіз наукової літератури дав змогу розглядати дистанційну

освіту за такими напрямками:

– філософським – розгляд нових інформаційних технологій під призмою адаптації їх до системи набуття знань та впливу на особистісні якості людини (Є. Веліхов [23], В. Глушков [36], П. Дракер [48], М. Кастельс [67], В. Кремін [51, 2008], В. Нечитайло [110], М. Онопрієнко [112] та ін.);

– психолого-педагогічним – використання знань з психології для підвищення дієвості педагогічних методів навчання (А. Алексюк [3], Ю. Бабанський [6], В. Беспалько [11], Б. Гершунський [35], Н. Морзе [105] та ін.); теоретичні засади неперервної освіти, відкритого навчання, освіти дорослих (Н. Бідюк [13], М. Вейт [21], Б. Вульфсон [32], Є. Гендерсон [177], І. Зязюн [63], Н. Ничкало [111] та ін.); розбудова дистанційного навчання в залежності від поетапної розбудови суспільства (Ч. Ведемеєр [186], Б. Голмберг [178], В. Кухаренко [85], М. Мур [183], О. Петерс [184], Б. Шуневич [164] та ін.); проблеми організації магістерської підготовки в нашій державі та за її межами (Ж. Верже [24], Дж. Говорт [175], К. Конрад [172], К. Островський [113], В. Сухомлин [145] та ін.);

– *дидактичним* – дидактичні засади організації дистанційної освіти фахівців різних галузей (В. Жулкевська [55], О. Кареліна [66], О. Самойленко [138], Л. Філіпова [155] та ін.).

Отже, організація спільної комунікативної діяльності студентів магістерської підготовки безумовно важлива в умовах дистанційної освіти. Студентам магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти насамперед потрібно мати змогу інтерактивного спілкування в усній і письмовій формі як формального (при виконанні завдань), так і неформального (з одногрупниками та викладачем), а також здійснювати самоконтроль, мати змогу звернутися до технічної підтримки.

Слід зазначити, що характерною особливістю організації навчання студентів магістерської підготовки у ЗВО в умовах дистанційної освіти є самостійна робота студента, його індивідуальна позиція та уміння швидко знаходити, фільтрувати, відсортовувати інформацію.

1.3. Проблеми формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти

Підготовка магістра нині є найважливішою місією університетів. У різних освітніх програмах опис формування компетентностей дуже різниться. Кількість сформованих компетентностей теж різний. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури [7; 10; 13; 25; 40-42; 94; 95; 98; 114; 146; 159] дозволяє стверджувати, що засобом реалізації цілей професійної підготовки студентів в магістратурі є індивідуалізація навчання. Збільшення частки самостійної роботи магістрів в загальній частині навчального навантаження сягає 70% від загального навантаження дворічної спеціалізованої магістерської підготовки.

Рішення даних дослідницьких завдань, на наш погляд, може здійснюватися з позицій варіативно-рефлексивного підходу до професійної підготовки магістра. В межах цього підходу індивідуалізація професійної підготовки розглядається в єдності 2-х складових: зовнішньої, яка визначається можливістю ЗВО надавати студентам варіативність освітніх траєкторій, що враховують інтереси магістрів і специфіку майбутньої спеціальності, і внутрішньої.

Отже, навчальний план магістратури повинен передбачати навчальні курси, дослідницьку роботу та практику, спрямованість на формування у випускників магістратур готовності до педагогічної комунікації, зокрема і в умовах дистанційної освіти. Це дозволяє індивідуалізувати підготовку магістрів у залежності від їхнього орієнтування на майбутню професійну діяльність.

Нині в умовах перетворення освітньої системи, з встановленням ступеневої структури вищої освіти, магістри можуть не тільки опанувати всіма необхідними професійними компетентностями, але і розраховувати на вигідне працевлаштування, оскільки випускник магістратури повинен бути широко обізнаним та володіти не лише сучасними інформаційними технологіями, а й методологією наукового і педагогічного процесу, підготовленим до професійної діяльності.

Головні цілі, які переслідує магістратура, полягають в освоєнні і зміцненні магістрантами навичок ведення наукової і педагогічної роботи, формуванні наукового мислення, а також підготовки науково-педагогічних і науково-дослідних кадрів для ЗВО та інших галузей професійної діяльності або до подальшого навчання в аспірантурі. Слід виділити той момент, що державні вимоги до рівня підготовки магістрів надають велику можливість індивідуалізації їх навчання, формування особистості, забезпечуючи ЗВО з правом визначення змісту програми спеціалізованої підготовки до 80%.

Так як процес навчання в магістратурі містить в собі значно менший обсяг аудиторних занять в порівнянні з бакалавратом, самостійної роботи магістранта відводиться набагато більший обсяг. Робота магістранта розробляється спільно з науковим керівником і обговорюється на засіданнях кафедр, так як в магістратурі на відміну від бакалаврату процес консультування розвинений значно більше, тобто магістранти отримують додаткову можливість консультування у наукового керівника і викладачів дисциплін за профілем магістерської підготовки. Саме для цього при розподілі навчального навантаження і формуванні педагогічної діяльності викладачів розраховуються відповідно до визначених кредитів.

У магістратурі має панувати такий характер навчання, при якому магістранти могли виступати в якості конкурентів в особистих досягненнях, наприклад, безпосередньо в навчанні, публікаціях та участі в наукових конференціях.

Слід зазначити, що зміни вимог до магістра відповідно до попиту ринку праці, призводять до необхідності вдосконалення підходів до концепції виробничих, педагогічних і науково-дослідних практик, включених в обов'язковому порядку в навчальні плани. Безсумнівно, своєчасна і кваліфікована допомога наукового керівника і в організації, і в проведенні відповідних видів практик грає істотну роль, так як самому магістрантові, звичайно, складно за короткий термін підготуватися як до педагогічної, так і до дослідницької діяльності.

Слід, зазначити що особливості підготовки магістрів ґрунтується на наступних положеннях:

1. Основна роль у формуванні освітнього процесу відводиться магістрантові, який відчуває необхідність в самостійному встановленні його параметрів. Разом з тим, роль наукового керівника і викладача полягає в допомозі в формулюванні параметрів навчання і пошуку відповідної інформації.

2. Відбувається накопичення професійного і навчального досвіду, що є ресурсом навчання магістранта і в цьому випадку функція викладача заключається в сприянні формування компетентностей.

3. Так як рух магістрантів сконцентований на набуття знань, досвіду і навичок, що допомагають становленню його підготовленості в цілому, то допомога магістрантам у відборі цих необхідних знань, є основним завданням викладача магістратури.

4. Будь-яке навчання нерідко визначено професійними, тимчасовими і соціальними чинниками, які можуть або сприяти підготовці, або ускладнювати її. Весь процес підготовки створюється на спільній діяльності всіх учасників. Комбінація бакалаврат-магістратура надає можливість гнучко і оперативно регулювати підготовку магістра під сучасні потреби.

Розглянемо основні функції студентів магістерської підготовки в системі дистанційної освіти як основної ланки цього процесу, де можна обговорити суперечливі питання, поділитися досвідом щодо організації та координації процесу навчання [8, с. 36].

Студенти магістерської підготовки при оцінці дистанційного навчання висувають на перший план особистісні, індивідуальні чинники, такі, як можливість поєднувати навчання з роботою, гнучкість освітнього процесу, відповідність навчальних дисциплін їхніх персональним цілям. Не слід також забувати, що така форма освіти є ідеальною для людей з обмеженими фізичними можливостями, інвалідів тощо. Для більшості студентів навчання за

новітніми телекомунікаційними технологіями – це часто можливість поєднати навчання, роботу й дозвілля [46, с. 87].

Вважається, що дистанційне навчання є особливо ефективним для індивідуального навчання, тому що воно базується на індивідуальній роботі студентів магістерської підготовки, більш або менш незалежних від прямого керівництва тьюторів. Студент магістерської підготовки, який навчається дистанційно, перебуває в ситуації, коли можливості індивідуального вибору того, що пропонується йому для вивчення набагато більші, ніж у студента традиційної форми навчання. Студенти магістерської підготовки дистанційної форми навчання може (і часто це робить) ігнорувати деякі елементи із запропонованого навчального пакету з курсу, який вивчається. Телевізійні програми або коментарі до завдань, очні сесії або відвідування навчальних центрів – усе це може бути проігноровано [164, с. 44].

Процес дистанційного навчання відбувається в особливій дидактичній системі та характеризується інтерактивною міжособистісною взаємодією викладачів й студентів магістерської підготовки, орієнтований на розширення просторових меж та залучення спеціалістів інших країн з метою підвищення рівня підготовки майбутніх фахівців [84, с. 93].

Поєднання переваг дистанційного навчання й телекомунікації дає змогу:

- вирішити проблему інтерактивного спілкування при взаємодії викладача й студентів магістерської підготовки;
- організувати контроль в он-лайн режимі за допомогою технічних засобів (інтерактивний контроль);
- використовувати інформаційні сервери, електронні бібліотеки та бази даних з метою розширення доступу до навчальної інформації;
- розвинути у студентів магістерської підготовки здібності до самонавчання та пошуку необхідної навчальної інформації;
- сформулювати варіативне наповнення навчальних модулів;

- надати можливість індивідуального навчання в залежності від напрямку інтересів студента;
- сформувати навички у застосуванні інформаційно-комунікативних технологій;
- залучити закордонних фахівців з метою передачі досвіду інших країн [68, с. 50 – 51].

Узагалі, відповідь на питання про те, що повинен засвоїти студентів магістерської підготовки, відомий – це обсяг інформації, необхідний і достатній для виконання студентом в подальшому будь-якої дії з об'єктом вивчення відповідно до мети навчання. Інакше студентів магістерської підготовки на будь-яке питання, після засвоєння їм інформації на відповідному рівні, повинен зуміти відповісти певною дією (пізнати, відтворити, сконструювати тощо) [151, с. 119].

Нинішнє суспільство процес комунікації висуває на перше місце та намагається дослідити його якомога докладніше у напрямі ефективної передачі інформації, що обумовлено розвитком інформаційно-комунікативних технологій [30, с. 3]. Утруднення, які з'являються під час трансформації традиційної системи освіти в дистанційну обумовлені наразі недостатнім розвитком професійно-педагогічних комунікативних умінь [83, с. 142 – 143]. Саме розвиток інформаційно-комунікаційних технологій надав поштовх дослідженням у сфері освіти і започаткував таку форму навчання як дистанційна, що поєднує в собі досвід традиційної системи освіти та інноваційної [167, с. 5].

Проведений аналіз наукової літератури надає підстави стверджувати, що комунікація є потужним потенціалом розбудови інформаційного суспільства, що характеризується об'єднанням соціальних груп населення. В основі навчального процесу завжди постає педагогічна комунікація, та в дистанційній освіті вона набирає ще більш вагомого значення, бо має досягнути своєї навчальної мети не зважаючи на опосередкованість технічними засобами зв'язку [168, с. 44; 85, с. 27].

Комунікація має розподілення на вербальну та невербальну в залежності від способу її здійснення. Вербальна комунікація має на меті донесення інформації шляхом усного мовлення. Невербальна використовує міміку, жести, позу, тип одягу, зачіски тощо, а також інтонацію, тембр голосу та інше. Людина краще керує вербальною інформацією, часто залишаючи поза увагою комунікацію невербальну. І цим видає себе. Бо сам тембр голосу може видати, чи говорить людина правду, чи ні. Вербальна комунікація має більш системний, більш структурований характер. Не такою чіткою є невербальна комунікація, але й вона несе в собі достатньо повідомлень. Усна комунікація на відміну намагається передати всі нюанси розмови [124, с. 7].

Розглянемо «теорію комунікативних систем» як складову теорії комунікації. Підґрунтям двох теорій виступає поняття «інформаційної асиметрії», але його застосування може суттєво різнитися. Інформаційна асиметрія викликає комунікацію для того, щоб в результаті комунікація зрівняла знання джерела і того хто ці знання отримує. По своїй суті комунікативна одиниця розглядається під кутом трансферу між двома системами. Комунікація постійно виступає межрівневою передачею інформації [124, с. 31].

Педагогічну комунікацію, як відомо, є підстави розглядати і з точки зору зосереджених у ній функцій управління. Вона може підпорядковувати собі та використовувати для досягнення мети педагогічного управління згадані інформативну, емотивну та фактичну функції комунікативних дій. Проте, в межах притаманних педагогічному управлінню способів досягнення мети не тільки завдяки адміністративному чи психологічному тиску (через імперативні вказівки, накази, прохання), скільки за допомогою долучення студентів до певних ідей, спільного тлумачення інформації, узгодження позицій, використання можливостей сугестії, порозуміння на підґрунті виконання спільних завдань, взаєморозуміння на рівні відчуттів, налагодження особистих зв'язків (зокрема, взаємної симпатії, приязності) тощо. Критерієм щодо емпіричного виділення випадків педагогічного управління серед інших

комунікативних актів виступає характер мотивації, що ініціює їх здійснення. Іншими словами, щоб установити, чи відносяться ті чи інші комунікаційні дії суб'єкта до комунікативного управління, важливо з'ясувати, заради чого вони ініціюються суб'єктом [108, с. 48-49].

Висновки відомих досліджень мовних аспектів комунікації [30; 43; 78; 123] переконують у тому, що існує специфічна, властива тільки викладачам манера слухати, вести діалог, включати до нього студентів, залучати їх до бесіди, добирати мовні засоби. Ця манера об'єктивує особистісні якості того або іншого викладача. Вони, як свідчать спостереження, можуть проявлятися не лише в лексиці, але й на рівні стилістики, граматики, фонетики, стосуватись не тільки добору мовних засобів, але й динаміки їх використання. Провідна роль в цьому належить міжсуб'єктним відносинам, що характеризують конкретну педагогічну взаємодію. Поєднання площин аналізу (особистісної та ситуативної) мовно-комунікативної готовності вчителів дає підстави для типологізації рівнів останньої. Цікаво, що кожен з виділених рівнів в знятому вигляді репрезентує якості попереднього, хоча й має власні особливості диференційного характеру. Так, перший, репродуктивний рівень (за частотністю він складає 15%), відзначається мінімізованою відповідністю вимогам педагогічної комунікації щодо передачі навчальної інформації. Другий, адаптивний (складає 65%), крім вказаного, характеризується вмінням викладача враховувати індивідуальні особливості сприймання та розуміння учнями усно-мовних повідомлень, Третій та четверті рівні (локально- та системно-моделюючий) відрізняються від попередніх дедалі зростаючим умінням (і установкою) враховувати особливості змісту навчальних повідомлень й добирати відповідні мовно-комунікативні засоби. Найвищий (на жаль, він складає тільки 20%), особистісно-моделюючий рівень професійного мовлення викладача може виступати не тільки одним з провідних компонентів у системі засобів передачі студентам знань, формування їх системи, але й виховання свідомого ставлення до навчання, його оптимізації [108, с. 66].

У дослідженні Л. Фарисенкової розглянуто чотири рівні мовленнєвої здатності студентів у процесі підготовки:

- перший рівень – мотиваційний;
- другий рівень – семантичний;
- третій рівень – рівень послідовностей;
- четвертий рівень – інтеграційний [152, с. 11].

Ефективна електронна дискусія складається з наступних елементів:

1) початок дискусії (залучення уваги до предмету дискусії, спонукання інтересу);

2) подання інформації по темі (перелік актуальних проблем, висловлення власної думки;

3) подання певної позиції, припущення;

4) спростування доводів (розмежування окремих заперечень, прийняття пояснення, нейтралізація зауважень);

5) завершення дискусії (розгорнуте резюме з виділенням основного висновку, переліку пропозицій для подальшого обговорення) [148, с. 416].

Нині є всі підстави говорити про інформаційну культуру як про елемент громадської культури. Поняття культури завжди пов'язували з поняттями самовдосконалення, саморозвитку, самовизначення за допомогою мови як засобу надання інформації про себе, спілкування. Таким чином, інформаційну культуру у навчанні, можна розуміти як систему з п'ятих складників:

- культури інформування;
- культури сприйняття повідомлень;
- культури застосування отриманої інформації особисто й у співпраці протягом життя;
- культури використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та соціальних сервісів;
- культури спілкування через засоби ІКТ.

Два останні компоненти формують так званий мережевий етикет [16, с. 55].

Сьогодні багато викладачів позитивно оцінюють потенціал дистанційних технологій навчання для організації комунікації зі студентами. Робота в інноваційній сфері дистанційного навчання вимагає від викладачів спеціальних знань та часто викликає труднощі через нестачу необхідних навичок, таких як: комп'ютерна грамотність, навички роботи з програмним забезпеченням мережі Інтернет, ресурсами електронних бібліотек, психологічної роботи в умовах опосередкованої комунікації, створення дистанційних курсів та методичних матеріалів до них, опанування дидактичною складовою інформаційних технологій [46, с. 86-87].

Таким чином, необхідно дотримуватися основних принципів ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах дистанційного навчання:

- побудова дидактичного діалогу; впровадження ознак діалогу в навчально-методичні матеріали;
- налагодження індивідуальної інформаційної підтримки студентів магістерської підготовки (консультування, надання методичної допомоги, залучення до навчальних спільнот);
- проведення інтерактивної взаємодії наряду з підтримкою самостійної роботи студентів [64, с. 167-168].

Традиційно поняття «комунікація» визначається в двох планах: по-перше, у якості лінії з'єднання двох систем, по-друге, у якості взаємодії двох особистостей результатом якої є передача чи отримання повідомлення [168, с. 35]. Уміння попереджувати та позбавлятися від бар'єрів у спілкуванні допомагають результативній комунікації, яка і є основою отримання ґрунтовних знань [29, с. 26].

Тьютор як модератор організації дистанційної освіти [127, с. 19] утілює наступні ролі:

- педагогічна (за допомогою запитань концентрує увагу аудиторії на важливій інформації, суттєвих положеннях);

- організаційна (обирає проблему розгляду та керує розвитком дискусії);
- соціальна (працює над психологічним комфортом учасників процесу комунікації);
- технічна (адаптує учасників спілкування до ефективної роботи опосередкованої технічними засобами зв'язку) [85, с. 67-68].

У системі дистанційної освіти педагогічна комунікація виступає провідним чинником організації процесу передачі інформації між суб'єктами навчання, зокрема при підготовці студентів-магістрів. Виділяють наступні інструменти такої комунікації:

- 1) форум [127, с. 30 – 31];
- 2) обмін файлами;
- 3) внутрішня пошта;
- 3) блокноти;
- 4) чат (бесіда);
- 5) відео сервіси;
- 6) класна дошка [154, с. 20 – 27].

Аналізуючи комунікацію пропонуємо окреслити її складники: суб'єкт комунікації, об'єкт комунікації, засоби комунікації, форми комунікації тощо [149, с. 43].

Роль суб'єкта управління відіграє викладач, а об'єктом управління є навчальна діяльність студентів магістерської підготовки в процесі вивчення навчальної дисципліни в умовах дистанційної освіти.

Суб'єкт управління – той, хто навчає. Як і в традиційному навчальному процесі, головною ланкою забезпечення його високої ефективності і основним його суб'єктом є викладач. Розгляд цього компонента дозволяє виокремити відмінність педагогічної системи дистанційного навчання. У дистанційному навчанні суб'єкти навчального процесу (викладач та студент) фізично віддалені між собою, тому їхня взаємодія здебільшого опосередкована телекомунікаційними засобами. Викладач здійснює вплив на студента та його

навчальну діяльність за допомогою певної технології з використанням можливостей телекомунікаційних засобів. У якості телекомунікаційних засобів виступають комп'ютер, мережа Інтернет, відеоконференцзв'язок тощо. Викладач не маючи можливості спілкуватися очно зі студентом, може скористатися електронною поштою, чатом, форумом або телефонним зв'язком. Специфіка дистанційного навчання вимагає від викладача, крім педагогічних та предметних знань, практичних умінь користування персональним комп'ютером та прикладним програмним забезпеченням. Діяльність викладача розпочинається з проектування дистанційного курсу. Дистанційний курс являє собою повноцінний комплекс з навчальної дисципліни і містить мотиваційний, цільовий, змістовний, діяльнісний, контролюючий та корекційний блоки. Важливим моментом при розробці дистанційного курсу є врахування викладачем можливостей телекомунікаційних засобів для оперативного зворотного зв'язку. Блоки дистанційного курсу містять засоби для організації та управління навчальною діяльністю студента з боку викладача в умовах, коли переважає самостійна робота студента.

Ю. Машбиць визначає управління навчальною діяльністю як особливу діяльність, взаємодію між тими, хто навчає і навчається, яка здійснюється в ході розв'язання тим, хто навчає, дидактичного завдання та реалізується у педагогічній комунікації [101, с. 70].

Наголошується на суб'єктності того, хто навчається, і в роботі Т. Шамової та Т. Давиденко, які розглядають управління як узаємодію суб'єктів [162, с. 83].

Основною формою передачі навчальної інформації в умовах дистанційної освіти залишається лекція, але вона трансформується залежно від мети заняття та проводиться за допомогою електронних підручників і засобів комп'ютерної комунікації:

1. Проблемна лекція. Припускає введення нового знання через проблемність питання, задачі або ситуації.

2. Лекція-візуалізація. Є візуальним поданням лекційного матеріалу.

3. Бінарна лекція. Різновид читання лекції у формі діалогу двох викладачів.

4. Лекція із помилками, спрямована на їх пошук.

5. Лекція-конференція, побудована на системі доповідей.

6. Лекція-консультація. Реалізується за сценарієм «питання-відповідь», або «питання-відповіді-дискусія» [17, с. 103].

Найпростіший електронний підручник можна створити навіть у пакеті Microsoft Office. Проте ефективність навчання в цьому випадку буде мінімальною. Для створення повноцінних електронних підручників необхідно використати спеціалізовані середовища розробки, які:

- дозволяють імпортувати й здійснювати інтеграцію найпоширеніших медіаформатів;

- містять засоби відтворення й обробки аудіо- і відеоінформації;

- підтримують міжнародні стандарти електронного навчання;

- містять засоби взаємодії із системами підтримки навчання;

- дають змогу публікувати кінцевий продукт у Web і записувати на CD;

- містять шаблони й готові функціональні вузли електронних підручників [102, с. 19].

Комунікація в умовах дистанційної освіти відрізняється від масової, хоча й використовує високошвидкісний засіб передачі повідомлень, зокрема Інтернет. Однак у цьому разі кожне конкретне повідомлення передається не масовій аудиторії, а окремій людині, учаснику навчального процесу.

Рівень групової комунікації в умовах дистанційної освіти здійснюється за допомогою мережових аудіо та відео конференцій, що відбуваються в режимі реального часу. Учасники є невеликою групою, у якій викладачу відводиться роль спонукання учасників до спілкування, підтримання розмови та усунення труднощів, що можуть виникнути, як у плані незрозумілих моментів у навчальному матеріалі, так і в плані недосвідченості комунікантів, а саме недостатній комунікативній компетентності учасників, розбіжностей у

культурному досвіді, неспівпаданні картин світу. Комунікативна компетентність є сукупністю знань комуніканта про мову та здобуті навички по її використанню. Слід зазначити, що в процесі породження мови комунікативна компетентність відображає не тільки рівень роботи з вербальними одиницями, але й з не вербальними, такими, як схеми, формули, картинки та ін.

Метою комунікації в цьому разі є досягнення згоди з певних питань через їх детальне обговорення, що базується на здобутому досвіді та отриманих знаннях.

Групова комунікація, як зазначають дослідники, може проходити згідно з такими схемами: тет-а-тет комунікація, комунікація з визначеним домінантним лідером, фрагментована, колова, антисоціальна, комунікація без наявності відповіді та ідеальна. Охарактеризуємо кожен із видів групової комунікації, які мають місце в комп'ютерній мережі. Тет-а-тет комунікація є взаємодію будь-яких двох комунікантів, при цьому з огляду на назву цього виду групової комунікації, їхня кількість завжди дорівнює двом. Цим вона відрізняється від колової, оскільки в цій комунікації спілкування йде по колу, то кожен комунікант має змогу спілкуватися з двома іншими комунікантами в мережі. Комунікація з визначеним домінантним лідером представляє одного комуніканта, який спілкується зі всіма іншими комунікантами та замикає на собі комунікацію в цій мережі. Фрагментована комунікація – колова комунікація, під час якої взаємодія двох сусідніх комунікантів замкнута на третьому, що призводить до втрати комунікативного зв'язку між ними, наслідком чого є розрив кола. Комунікація без наявності відповіді є комунікацією без зворотного зв'язку, антисоціальна – передбачає відсутність взаємодії між членами групи. Найбільш прийнятною є ідеальна комунікативна схема, що містить усі вищезазначені схеми, крім антисоціальної, та має на меті забезпечити якнайкращі умови для взаємодії кожного члена групи з усіма іншими членами віртуальної спільноти [168, с. 39 – 40].

Отже, встановлено, що основними формами організації навчальної діяльності студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти

являються: віртуальні лекції-дискусії, віртуальні класи, синхронна та асинхронна взаємодія у чатах, форумах, виконання групових завдань. В основі організації дистанційного навчання стоїть створення умов для ефективної самостійної роботи студента за участю викладача шляхом забезпечення принципів гнучкості, модульності, технологічності, особистісно-опосередкованої взаємодії, індивідуального підходу до роботи зі студентом.

У процесі дослідження з'ясовано, що забезпеченню освітнього процесу студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти сприяє: організація системи електронного документообігу; дистанційне освітнє середовище на основі платформи «Microsoft Office SharePoint Server»; сервіси «Microsoft Office Live Workspace», «Microsoft Windows Meeting Space»; електронний форум «студентська вітальня», служба обміну миттєвими повідомленнями.

Науково-методичне забезпечення організації дистанційної освіти студентів магістерської підготовки охоплює довідкові матеріали та інтерактивний навчальний інструментарій, зокрема: методичні рекомендації, навчальні матеріали у паперовому вигляді, статичний конспект лекцій, динамічний конспект лекцій («блог»), «лекції-підкасти», розкриття навчальних модулів у середовищі «Microsoft Live Spaces», суміжні інформаційні продукти навчальних дисциплін.

Дослідження доводять, що підвищенню якості дистанційного навчання сприяє робота в груповому режимі. Розвиток і все більша доступність засобів телекомунікації є основою поширення таких методів ДО, які передбачають роботу в групах. Хоча сучасні інформаційні й телекомунікаційні технології забезпечують функціонування ДО, орієнтованого на роботу в групах, необхідно пристосувати ці технології для задоволення специфічних вимог учнів і викладачів. У наш час залишається малодослідженою міжособистісна взаємодія під час співпраці в умовах дистанційної освіти. Однак отримані результати (висока ефективність навчання та збільшення часу на навчання) говорять про певні переваги в групах. Зараз все більше робіт у цій царині присвячено

дослідженню взаємодії студентів через комп'ютерні конференції, понятійні карти, а не тільки через електронну пошту, як це було раніше. Ці дослідження свідчать про те, що групове дистанційне навчання може бути ефективним і задовольняти широкий спектр освітніх вимог. Навчання в групах особливо вигідно при використанні рольових ігор і мікросвітів у режимі онлайн. Воно дозволяє зменшити ізоляцію студентів, притаманну ДО.

Навчання студентів магістерської підготовки в групах є суттєвою сходинкою у викоріненні ізоляції студента дистанційного навчання [45, с. 132–133].

У процесі викладання дистанційних курсів перед викладачем постають наступні психолого-педагогічні проблеми, викликані роботою в комп'ютерному середовищі:

- 1) створення належного психологічного клімату з метою активізації процесу навчання;
- 2) налагодження стійких контактів та взаємодії між учасниками процесу навчання;
- 3) навчання у співробітництві;
- 4) виокремлення індивідуальних особливостей перцепції;
- 5) сприяння мотивації навчання;
- 6) співвіднесення поведінки самого викладача обраних педагогічних технологій [122, с. 262].

Під час педагогічного спілкування можуть з'являтися ускладнення сприйняття інформації студентами які кваліфікують як бар'єри в комунікації [29, с. 56]. Комунікативні бар'єри або фільтри можуть бути як зовнішні так і внутрішні. До внутрішніх бар'єрів належать почуття невпевненості, ізоляції, страху перед використанням комунікаційних технологій, невміння організувати свій час та працювати самостійно, низький рівень комунікативної компетентності. Зовнішні бар'єри виражаються в проблемах з організацією

проходження курсу, забезпеченні оптимального рівня зворотного зв'язку [168, с. 54].

Відомий науковець В. Кан-Калик виділяє вісім найбільш типових бар'єрів педагогічного спілкування, які можна об'єднати в три групи:

- побоювання педагогічної помилки;
- настанова, яка формувалася унаслідок колишнього негативного досвіду роботи взагалі та роботи зі студентами зокрема; неспівпадіння настанови викладача щодо роботи зі студентами та настанови студентів;
- неадекватність діяльності викладача відповідно до комунікативної ситуації, яка складається [65, с. 34 – 35].

К. Галацин основними бар'єрами у спілкуванні визначає: невміння налагодити контакт; нерозуміння внутрішньої психологічної позиції студента; складність у керуванні спілкуванням на занятті; труднощі передачі власного емоційного відношення до матеріалу; складність в керуванні власним психічним станом під час спілкування [33, с. 109].

Поміж віртуальних психологічних бар'єрів у спілкуванні виділяють:

- комунікативна пасивність, запобігання отриманню зайвої інформації;
- відсутність довіри до високої підготовленості молодих фахівців;
- несприйняття електронної комунікації;
- тримання дистанції у міжособистісній взаємодії;
- суттєве відхилення рівня підготовки.

Можливими методами викорінення вищевказаних психологічних бар'єрів доцільно назвати акцентування уваги, повторення інформації, нав'язування ритму дискусії частотою повідомлень, наголоси в тексті.

І. Зимня у своєму дослідженні виділяє такі види бар'єрів спілкування: етно-соціокультурні, статусно-позиційно-рольові, вікові, індивідуально-психологічні, міжособистісні, діяльнісні (як викладацької діяльності педагога, так і навчально-пізнавальної діяльності студентів) [62, с. 348 – 360].

Серед вищеперерахованих найменш дослідженою і важкою в осмисленні є психолого-педагогічна проблема, яка спирається на особистісні якості фахівців і потребує глибшого опрацювання [51, с. 192]. Бо недостатньо розвинута психологічна чи інформаційно-комунікативна готовність студентів магістерської підготовки може суттєво вплинути на рівень їхньої підготовки в умовах дистанційної освіти.

Розберемо можливості професійно-педагогічної комунікації як складової психолого-педагогічної компетентності студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти.

Професійно-педагогічна комунікація представляє собою комплекс безпосередньої та опосередкованої технічними засобами взаємодії викладачів та студентів магістерської підготовки. Наразі опосередкованою професійно-педагогічною комунікацією виступає дистанційне навчання, яке передбачає схему «людина – комп'ютер – людина» та реалізується із застосуванням технічних засобів передачі повідомлень (диски, аудіофайли, мережа Інтернет, вебінари та ін.) [29, с. 9 – 10].

Суб'єктом професійно-педагогічної комунікації є викладач, функціями якого передбачена реалізація комунікативної взаємодії за допомогою якої і відбувається процес навчання.

Об'єктом професійно-педагогічної комунікації виступає взаємодія викладача і студентів, обмежена комунікативним каналом зв'язку, яка спрямована на вдосконалення рівня підготовленості та набуття комунікативних умінь та навичок [29, с. 8 – 9].

Педагогічна комунікація поділяється на:

- вербальну комунікацію – відбувається під час донесення повідомлень за допомогою усної чи писемної мови;
- невербальну комунікацію – здійснюється в процесі інформування немовними прийомами комунікації;

– комп'ютерну комунікацію – реалізується за допомогою комп'ютерних систем, вебінарів, чатів, форумів, телеконференцій, електронної пошти) [29, с. 246 – 251].

Важливою функцією студентів магістерської підготовки дистанційного навчання є застосування та обрання саме того виду педагогічної комунікації завдяки якому процес передачі навчальної інформації та досвіду буде найефективнішим.

За методичну майстерність викладача відповідають визначені методичні знання, уміння, навички, що набуваються викладачем в процесі його професійного становлення та дозволяють використовувати передовий, прогресивний педагогічний досвід [37, с. 20; 38, с. 143 – 153].

Розглядаючи методичну майстерність викладача, І. Зязюн, Г. Сагач підтверджують необхідність напрацювання комунікативних умінь, спроможності налагоджувати міжособистісні робочі відносини, які сприятимуть підвищенню сприйняття та засвоєння навчальної інформації, зміцненню комунікативних зв'язків [63, с. 59 – 64].

Конструктивний педагогічний діалог базується на вмінні уникати комунікативних бар'єрів, тобто перепон, що ускладнюють здійснення процесу інформаційного обміну між учасниками. У процесі організації дистанційної освіти частіше зустрічаються «ситуаційні бар'єри», які спричиняє віддаленість комунікантів за місцем перебування [18, с. 35]. Запобігання таким бар'єрам вимагає від викладача додаткових знань та спеціальної готовності до нових функцій, які поєднують:

- управління процесом набуття знань;
- корекція навчальних програм відповідно до функціоналу студентів магістерської підготовки;
- надання методичної допомоги під час розробки індивідуального навчального плану;

– скеровування дій студентів магістерської підготовки на практиці [83, с. 367].

Докладніший розбір ознак організації дистанційної освіти настановує на висновок, що писемна комунікація студентів магістерської підготовки має бути конструктивною, чіткою, позбавленою будь-яких двозначностей. У наш час писемна комунікація стає все актуальнішою завдяки розвитку комп'ютерних технологій і необхідності користування електронною поштою, чатами, форумами, участі у тематичних вебінарах. Таким чином, майбутній професійний рівень студентів магістерської підготовки вже транлюється за допомогою якості його писемного мовлення [29, с. 122].

Є очевидним, що комунікація з використанням комп'ютерних засобів на сьогодні найпоширеніша та найзручніша для організації дистанційної освіти[43; 44]. Через студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти мають володіти наступними знаннями у цій галузі:

- використання телекомунікаційної мережі;
- зберігання та безпечна передача інформації в мережі;
- бази даних, бібліотечні сервіси та особливості їх застосування;
- планування телеконференцій, вебінарів;
- способи активної взаємодії викладачів і студентів у мережі;
- мережевий етикет.

Уміти:

- забезпечувати взаємодію студентів магістерської підготовки за допомогою електронної пошти, чатів, телеконференцій, вебінарів;
- опрацьовувати інформацію, що надійшла з мережі;
- здійснювати пошук інформації в електронних ресурсах;
- подавати інформацію, обробляючи за допомогою текстових та графічних редакторів, що зробить її легшою до сприйняття, а також необхідних допоміжних засобів (архіваторів, кодувальників);

– організувати, розробити та провести мережевий проект, тематичну телеконференцію [83, с. 381].

Проведений аналіз наукової літератури надав підстави в процесі дослідження з'ясувати, що на порозі XXI віку під дією всесвітніх тенденцій глобалізації, інтеграції, інформатизації, фундаменталізації, гуманізації відбуваються зміни у підходах до підготовки студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти, яку вчені (С. Агапонов [2], О. Андрєєв [4], В. Биков [12], Г. Козлакова [70], Є. Полат [121] та ін.) визначають як специфічну форму організації освітнього процесу на основі використання засобів узаємодії між студентів магістерської підготовки та віртуальним викладачем, який здійснює моніторинг освітнього процесу. Характерною особливістю організації навчання студентів магістерської підготовки у ЗВО в умовах дистанційної освіти є самостійна робота студента магістерської підготовки, його індивідуальна позиція та уміння швидко знаходити, фільтрувати, відсортовувати інформацію.

Висновки до розділу 1

У процесі дослідження з'ясовано, що на початку XXI століття під впливом світових тенденцій глобалізації, інтеграції, інформатизації, фундаменталізації, гуманізації відбуваються зміни у підходах до підготовки студентів в умовах *дистанційної освіти*, яку вчені визначають як специфічну форму організації освітнього процесу на основі використання засобів узаємодії між студентом та віртуальним викладачем, який здійснює моніторинг освітнього процесу. Характерною особливістю організації навчання студентів магістерської підготовки у ЗВО в умовах дистанційної освіти є самостійна робота студента, його індивідуальна позиція та уміння швидко знаходити, фільтрувати, відсортовувати інформацію.

Проведений аналіз наукової літератури дав змогу розглядати дистанційну освіту за такими напрямками: філософським, психолого-педагогічним, дидактичним.

Узагальнення результатів проведеного наукового аналізу проблеми професійної підготовки студентів-магістрів дало підстави стверджувати, що у вітчизняних дослідженнях започаткована робота з удосконалення професійної підготовки фахівців з урахуванням міжнародних стандартів та практик. Водночас проблема дистанційної освіти студентів магістерської підготовки не дістала системного висвітлення в наукових дослідженнях, зокрема нагальною є потреба в розробці науково-методичного забезпечення дистанційної освіти; упровадженні новітніх інформаційних технологій у підготовку студентів-магістрів.

Установлено, що основними формами організації навчальної діяльності студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти є: віртуальні лекції, мікрогрупове обговорення, асинхронні дискусії, виконання практичних завдань, лабораторних робіт із локальною публікацією їх результатів, групова робота над проектами. Характерною особливістю організації такого навчання є створення оптимальних умов для усвідомленого професійного саморозвитку та самовдосконалення шляхом реалізації принципів гнучкості, модульності, технологічності, особистісно-опосередкованої взаємодії, індивідуального підходу до роботи зі студентом.

У процесі дослідження з'ясовано, що забезпеченню освітнього процесу студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти сприяє: організація системи автоматизованого документообігу; дистанційне середовище на основі платформи «Microsoft Office SharePoint Server»; сервіси «Microsoft Office Live Workspace», «Microsoft Windows Meeting Space»; електронний форум «студентська вітальня», електронна пошта, служба обміну миттєвими повідомленнями.

Науково-методичне забезпечення організації дистанційної освіти студентів магістерської підготовки охоплює довідкові матеріали та інтерактивний навчальний інструментарій, зокрема: методичні рекомендації, паперові носії інформації, статичний конспект лекцій, динамічний конспект лекцій («блог»), «лекції-підкасти», змістове наповнення дисциплін у

середовищі «Microsoft Live Spaces», допоміжні інформаційні матеріали для навчальних дисциплін.

На основі аналізу наукових праць визначено особливості підготовки студентів-магістрів до педагогічної комунікації, котрі в сукупності впливають на розв'язання поставлених завдань в умовах дистанційної освіти.

У розділі проаналізовано основні поняття дослідження «дистанційна освіта», «комунікація», «педагогічна комунікація в умовах дистанційної освіти».

На основі студіювання науково-педагогічних джерел з'ясовано, що суть поняття «комунікація» є предметом досліджень багатьох науковців. Дослідники тлумачать її як специфічну форму взаємодії людей у процесі пізнавально-трудової діяльності за допомогою мови чи інших знакових систем.

Визначено суть поняття «*педагогічна комунікація*» як складний вид педагогічної діяльності, що може відбуватися між двома або декількома учасниками, який сприяє розвитку культуромовної особистості учасників спілкування, зокрема мовної індивідуальності, мовної толерантності і коректності. Результатом педагогічної комунікації є спільна професійна комунікаційна діяльність суб'єктів комунікації, спрямована на формування комунікаційних умінь, збагачення комунікаційного досвіду й особистісне зростання. Стрімке упровадження ІКТ і обумовлений цим розвиток педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти передбачає включення «посередника» як передавача інформації. Наявність «посередника» і зв'язок між суб'єктами педагогічної комунікації дають змогу визначити зміст інформаційних потоків та їхнє призначення. Проаналізовано комунікаційну взаємодію суб'єктів навчального процесу як засіб передачі інформації в системі дистанційної освіти. Схарактеризовано комунікаційний, інтерактивний і перцептивний аспекти спілкування.

На основі аналізу наукової літератури до комунікаційних умінь, які є основою організації педагогічної комунікації студентів-магістрів в умовах дистанційної освіти, віднесено такі: активізувати та спланувати роботу on-line;

надавати on-line допомогу при вивченні дистанційного курсу; використовувати засоби ІКТ для здійснення комунікаційного процесу; упроваджувати форми вербальної і невербальної комунікації; застосовувати механізми діагностування конфліктів, усунення комунікативних бар'єрів у віртуальному спілкуванні; проектувати дистанційні навчальні курси; створювати позитивний емоційний фон між суб'єктами дистанційного навчання; розробляти відео-лекції для системи дистанційного навчання; використовувати різні форми контролю при засвоєнні дистанційного курсу.

За результатами досліджень учених суть поняття «педагогічна комунікація в системі дистанційної освіти» визначено як складний вид педагогічної діяльності, що може відбуватися між двома та більше учасниками у віртуальному освітньому просторі, характеризується як процес розвитку культуромовної особистості студента, зокрема мовної індивідуальності, мовної толерантності і коректності.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [131; 132; 133; 134; 135; 136; 137].

Список використаних джерел до розділу 1

1. Авраменко В. І., Кононенко О. А. Психологічні аспекти дистанційного навчання. *Якість вищої освіти: методологічні та методичні підходи щодо впровадження дистанційних технологій навчання* : матеріали XXXVIII Міжнар. наук.-метод. конф. Полтава, 2013. Ч. 1. С. 93–95.
2. Агапонов С. В. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий. Петербург, 2003. 336 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. Київ, 1998. 557 с.
4. Андрєєв А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. Москва, 1999. 120 с.
5. Антропов В. А., Шаталова Н. И. Организация самостоятельной работы студентов. Екатеринбург, 2000. 76 с.
6. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва, 1982. 192 с.
7. Бабенко Б. Досвід використання портфоліо в процесі підготовки магістрів з адміністрування шкіл в університетах США / Б. Бабенко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 4. – С. 41–46.
8. Басов О. А. Ключові моменти у підготовці викладачів вищої школи до інноваційної діяльності в системі дистанційної освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. пр. Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. Луганськ, 2004. Вип. 4. С. 35–37.
9. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики : підруч. Київ, 2004. 344 с.
10. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. Є. Берека ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – 42 с.
11. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977. 204 с.

12. Биков В. Ю. Дистанційна освіта – перспективний шлях до розвитку професійної освіти. *Педагогічна газета*. 2001. № 1. С. 2.
13. Бідюк Н. Магістерська підготовка як складова професійного становлення молодого дослідника: британський та український досвід. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2014. № 4 (3). С. 111–118.
14. Бобрицька Г. С. Шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності студента під час вивчення дисципліни дистанційно. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія* : зб. тез доп. Всеукр. наук.-метод. семінару з елементами вебінару. Харків, 2016. С. 7–8.
15. Бодненко Д. М. Тьютор і тьюторинг у системі дистанційного навчання. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Сер. Педагогічні науки*. Черкаси, 2005. Вип. 72. С. 152–156.
16. Бондаренко В. В., Кухаренко В. М. Основи дистанційного навчання : навч. посіб. Харків, 2013. 172 с.
17. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учеб. для вузов. Санкт-Петербург, 2000. 304 с.
18. Боярова К. В. Психологічні особливості віртуальної комунікації в Internet. *Впровадження нових інформаційних технологій навчання* : тези доп. наук.-метод. конф., 15–16 квіт. 2004 р. Харків, 2004. С. 22–28.
19. Бурдаев В. П. Формирование компетентностей и их оценка с помощью интеллектуальных тестов. *Системы обработки информации*. 2016. Вип. 4 (141). С. 16–22.
20. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 50–55.
21. Вейт М. А. Непрерывное образование и подготовка учителя. *Советская педагогика*. 1991. № 6. С. 79–82.
22. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, 2002. 1440 с.
23. Велихов Е. П., Зинченко В. П., Лекторский В. А. Сознание: опыт

междисциплінарного підходу. *Вопросы философии*. 1988. № 11. С. 3–30.

24. Верже Ж. Прототипы: история средневекового университета. *ALMA MATER: Вестник высшей школы*. 1991. № 10. С. 100–108.

25. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / С. С. Вітвицька ; Житом. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2011. – 42 с.

26. Владимирська Є. Ю. Науково-методичне забезпечення якості дистанційного навчання у технічному університеті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2006. 20 с.

27. Волкова Н. П. Аналіз стану готовності студентів та викладачів до професійно-педагогічної комунікації. *Проблеми формування ціннісних орієнтирів професійної діяльності : зб. наук. пр. / ред. Г. Є. Гребенюк*. Харків, 2005. С. 23–33.

28. Волкова Н. П. Особливості підготовки майбутніх учителів до здійснення професійно спрямованої комп'ютерної комунікації. *Освіта Донбасу*. 2010. Вип. 3. С. 14–24.

29. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ, 2006. 256 с.

30. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 12.00.04. Луганськ, 2006. 37 с.

31. Воронкін О. С. Організація діяльності тьютора в системі дистанційного навчання вищого навчального закладу. / *Інформаційні технології в освіті : зб. наук. пр. Херсонського державного університету*. Херсон, 2016. Вип. 1 (26). С. 177–191.

32. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы. Москва, 2003. 232 с.

33. Галацин К. О. Педагогічне спілкування як творчий процес на заняттях з іноземної мови. *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук* : зб. тез наук. робіт учасн. Міжнар. наук.-практ. конф. Львів, 2016. С. 109–111.
34. Гейко Ю. В. Формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до здійснення дистанційного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 20 с.
35. Гершунский Б. С. Методологические проблемы развития системы непрерывного образования. *Перспективные проблемы развития системы непрерывного образования*. М., 1987. С. 54–56.
36. Глушков В. М., Малиновский Б. Н. Золотые вехи истории компьютерной науки и техники в Украине. Киев, 2003. 183 с.
37. Гончаренко С. У. Методика як наука. Хмельницький, 2000. 30 с.
38. Горбовська О. В., Дубасенюк О. А. Методичні основи вдосконалення процесу викладання фізико-математичних дисциплін. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. Київ, 2000. Вип. 27. С. 143–153.
39. Городенко Л. М. Теорія мережевої комунікації : монографія / за заг. наук. ред. В. Ф. Іванова. Київ, 2012. 387 с.
40. Гриньова М. В. Підготовка магістрів управління навчальним закладом – важливий шлях реалізації ідей Болонської конвенції / М. В. Гриньова, Н. В. Беляєва // *Європейський вектор української освіти* : зб. наук. пр. – Полтава : АСМІ, 2008. – С. 133–141.
41. Гришко О. І. Вдосконалення професійної підготовки магістрантів спеціальності «Дошкільне виховання» / О. І. Гришко // *Європейський вектор української освіти* : зб. наук. пр. – Полтава : АСМІ, 2008. – С. 559–565.
42. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. І. Гура ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2008. – 36 с.

43. Гуревич Р. С., Домінський О. В. Комп'ютерні технології навчання як засіб дистанційної вищої освіти. *Шляхи реформування заочної (дистанційної) вищої освіти* : Всеукр. наук.-метод. конф., 11–13 жовт. 2000 р. Київ, 2000. С. 53–55.
44. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / за ред. Р. С. Гуревича. Львів, 2012. 506 с.
45. Дистанционное обучение: теория и практика : монографія / Гриценко В. И., Кудрявцева С. П., Колос В. В., Веренич Е. В. Киев, 2004. 375 с.
46. Дистанційне навчання: досвід впровадження в українському університеті : монографія / Любчак В. О. та ін. Суми, 2009. 160 с.
47. Дмитренко П. В., Пасічник Ю. А. Дистанційна освіта : навч. посіб. Київ, 1999. 25 с.
48. Дракер П. Ф. От капитализма к обществу знания / под ред. В. Л. Иноземцева. Москва, 1999. 631 с.
49. Думанський Н. О. Відкриті системи дистанційного навчання. *Інформаційні системи та мережі* : зб. наук. пр. Національного університету «Львівська політехніка». Львів, 2011. С. 94–103.
50. Еврейнов Э. В., Кайлин В. А. Информатика и дистанционное образование. Москва, 1998. 88 с.
51. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.
52. Жевакіна Н. В. З історії дистанційної освіти. *Вісник Львівського університету*. Львів, 2003. Вип. 17. С. 135–141.
53. Жевакіна Н. В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 23 с.
54. Жирун О. А. Педагогічна комунікація в аспекті професійної ідентичності. *Вісник Національного технічного університету України*

«Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. Київ, 2010. № 1. С. 100–104.

55. Жулкевська В. Роль тьютора в процесі дистанційного навчання у вищій школі. *Вісник Львівського національного університету ім. І. Франка. Сер. Педагогічна.* Львів, 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 276–280.

56. Журавльова І. І., Журавльов А. В. Міжнародні технологічні стандарти дистанційного навчання. *Вісник Академії дистанційної освіти.* 2003. № 1. С. 30–33.

57. Задорожна Т. П. Формування та розвиток процесу самонавчання в умовах дистанційної системи. *Наука і молодь : зб. наук. пр. Національного авіаційного університету. Сер. Гуманітарна.* Київ, 2006. Вип. 6. С. 52–56.

58. Закотнова П. В. Подготовка преподавателей вуза к деятельности в системе дистанционного обучения : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.08. Омск, 2004. 211 с.

59. Запорожченко Ю. Г. Використання засобів ІКТ у дистанційному навчанні учнів з функціональними обмеженнями. *Інформаційні технології в освіті: зб. наук. пр. Херсонського державного університету.* Херсон, 2013. Вип. 16. С. 75–82.

60. Зарицька О. Л. Дистанційна освіта як новітня інформаційна технологія. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету.* Житомир, 2003. № 13. С. 233–235.

61. Зварич І. М. Теоретичні і методичні основи оцінювання педагогічної компетентності викладачів США : навч. посіб. Київ, 2012. 148 с.

62. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. Москва, 2002. 384 с.

63. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навч. посіб. Київ, 1997. 302 с.

64. Іваненко Л. О., Зуєв І. О. Психолого-педагогічні особливості дистанційного навчання. *Дистанційне навчання – старт із сьогодення в*

майбутнє : зб. наук.-метод. пр. II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 19 трав. 2016 р. Харків, 2016. С. 167–168.

65. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва, 1987. 196 с.

66. Кареліна О. В. Упровадження елементів дистанційної освіти у вищих навчальних закладах України. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2003. Вип. 9. С. 45–47.

67. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. Москва, 2000. 606 с.

68. Коваль О. М. Роль і місце комп'ютерних телекомунікацій у системі дистанційної освіти. *Вісник Черкаського університету*. Черкаси, 2002. Вип. 35. С. 46–51.

69. Козак Л. В. Формування комунікативної компетентності майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології засобами тренінгу. *Теорія і практика компетентнісної освіти*. 2013. Ч. 4. С. 64–71.

70. Козлакова Г. О. Інформаційне програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід : монографія. Київ, 2002. 231 с.

71. Козлакова Г. О. Форми і засоби запровадження різних моделей дистанційної освіти у вищій школі. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Сер. Військово-спеціальні науки*. Київ, 2003. Вип. 5. С. 45–48.

72. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 20 с.

73. Колова А. Г. Компетентність як шлях організації ефективної професійної діяльності. *Вісник Київського славистичного університету: зб. наук. пр. Сер. Педагогіка*. Київ, 2005. Вип. 24. С. 83–89.

74. Колос К. Р. Психолого-педагогічні передумови розвитку професійних компетентностей учителів в умовах дистанційного навчання. *Вісник Житомирського державного університету. Сер. Педагогічні науки*. Житомир, 2011. Вип. 55. С. 112–115.
75. Компанцева Л. Інтернет-комунікація: когнітивно-прагматичний та лінгвокультурологічний аспекти : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : 10.02.02. Київ, 2007. 36 с.
76. Компанцева Л. Ф. Інтернет-лінгвістика : підруч. Луганськ, 2012. 300 с.
77. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / за ред. С. Я. Єрмоленко. Київ, 2001. 224 с.
78. Корчажкина О. М. Коммуникативная компетенция в современном информационном обществе. *Новые информационные технологии в образовании для всех: инновационные методы и модели* : сб. тр. IV Междунар. конф. Киев, 2009. С. 505–512.
79. Кравець С. Г. Розвиток готовності педагогів професійно-технічних навчальних закладів до впровадження дистанційного навчання кваліфікованих робітників. *Теорія і практика дистанційного навчання у професійній освіті* : зб. матеріалів I Всеукр. веб-конф., 28 лют. 2017 р. Київ, 2017. С. 57–59.
80. Кремень В. Г. Дистанційна освіта – перспективний шлях розв’язання сучасних проблем розвитку професійної освіти. *Вісник Академії дистанційної освіти*. 2003. № 1. С. 4–11.
81. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій. Київ, 2000. 336 с.
82. Кузнєцова З. М., Фисенко Г. С. Управление качеством дистанционного образования. *Фундаментальные исследования*. 2006. № 1. С. 43–45.
83. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Вид. 2-ге, стер. Київ, 2011. 486 с.

84. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Осипова Т. Ю. Педагогіка : навч. посіб. Вид. 2-ге переробл. і допов. Харків, 2009. 304 с.
85. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання : навч.-метод. посіб. Київ, 2007. 128 с.
86. Кухаренко В. М. Дистанційний навчальний процес : навч. посіб. / за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. Київ, 2005. 292 с.
87. Кухаренко В. М. Навчально-методичний комплекс підготовки викладача дистанційного навчання. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/ejournals/ITZN/em3/content/07kvmlldo.htm (дата звернення: 03.09.2018).
88. Куценко О. С. Технології підготовки майбутніх учителів до здійснення інтернет-комунікації. *Дні науки* : зб. тез доп. Запоріжжя, 2007. Т. 3. С. 289–290.
89. Лаврик Т. В. Особливості педагогічної системи дистанційного навчання та її компонентів. *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр.* / за заг. ред. академіка І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової. Харків, 2008. Вип. 33. С. 12–16.
90. Лебедик Л. В. Психолого-педагогічні вимоги до викладача курсів дистанційного навчання. *Якість вищої освіти: методологічні та методичні підходи щодо впровадження дистанційних технологій навчання* : матеріали XXXVIII Міжнар. наук.-метод. конф. : в 2 ч. Полтава, 2013. Ч. 1. С. 148–150.
91. Линник Ю. М. Засоби дистанційного навчання : інформ.-метод. рек. для слухачів закладів післядипломної педагогічної освіти. Луцьк, 2013. 48 с.
92. Лунячек В. Е. Основи педагогіки вищої школи : навчальний посібник. 2-ге видання, випр. та доп. Х. : ФОП Панов А.М., 2019. 220 с.
93. Лунячек В. Е. Проблеми управління професійною підготовкою фахівців в умовах магістратури. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Вип. 50–51. Х.: Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2016 – 390 с., с.26–32.

94. Лунячек В. Е., Рубан Н. П., Рубашка В. П., Тіманюк В. М., Фесенко Н. С. Компетентнісна модель випускника магістратури – фахівця в сфері інтелектуальної власності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Вип. 54–55. Х.: Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2017. С.34–46.

95. Лунячек В.Е. Оцінювання сформованості професійних компетенцій випускників магістратури. *Ефективність державного управління*: зб. наук. пр. Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2013. Вип. 34. С. 205–214.

96. Лунячек В.Е. Підготовка магістрів державного управління до забезпечення якості освіти: теорія та практика : монографія. Х. : ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2011. 372 с.

97. Лунячек В.Е. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти : дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04. ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Х., 2012 . 572 с.

98. Магістратура ХарРІ НАДУ: шляхи вдосконалення навчального процесу : звіт / [А. О. Кузнецов та ін.]. – Х. : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2009. – 25 с.

99. Малярчук О. В. Викладач в системі дистанційного навчання. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. Київського університету ім. Б. Грінченка та Благодійного фонду ім. А. Макаренка. Київ, 2009. № 2. С. 169–178.

100. Мамчур Л. І. Основні комунікативні терміни: лінгвістичний, психолінгвістичний і лінгводидактичний погляди. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Сер. Педагогічні науки*. Черкаси, 2007. Вип. 115. С. 48–52.

101. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев, 1987. 224 с.

102. Методичні рекомендації до розбудови та експлуатації дистанційного навчання з навчальних дисциплін «Інформатика і комп'ютерна

техніка» та «Інформатика» для студентів напрямів підготовки 0501 «Економіка і підприємництво», 0502 «Менеджмент» усіх форм навчання / уклад. В. П. Бурдаєв. Харків, 2007. 140 с.

103. Моисеева М. В., Троян Г. М. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования : прогр. специализированного учеб. курса. Москва, 2006. 16 с.

104. Моклюк М. Етапи становлення і розвитку дистанційного навчання. *Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. Сер. Педагогіка та психологія*. Чернівці, 2006. Вип. 285. С. 161–167.

105. Морзе Н. В. Основы методичної підготовки вчителя інформатики : монографія. Київ, 2003. 372 с.

106. Муковіз О. П. Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: теорія та методика : монографія. Умань, 2016. 392 с.

107. Муковіз О. П. Теоретичні та методичні засади дистанційного навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 40 с.

108. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз. Київ-Рівне, 2003. 176 с.

109. Мусатов С. О., Зливков В. Л., Хомутинікова Н. Н. Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації: Книга для вчителя: наук.-метод. посіб. / за ред. С. О. Мусатова. Київ, 2008. 96 с.

110. Нечитайло В. М. Інформаційне суспільство: критичний аналіз космополітичних концепцій майбутнього людства : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : 09.00.03. Донецьк, 1996. 381 с.

111. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервана професійна освіта: теорія і практика*. Київ, 2001. Вип. 1. С. 10–21.

112. Онопрієнко М. В. Філософія прагматизму і прагматична концепція інформатики. *Вісник національного авіаційного університету. Сер. Філософія*.

Культурологія. 2010. № 2. С. 51–54.

113. Островский Э. В., Чернышова Л. И. Психология и педагогика : учеб. пособие. Москва, 2008. 384 с.

114. Павлова В. В. Підготовка магістрантів і аспірантів гуманітарних спеціальностей до застосування засобів математичної статистики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Павлова ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 240 с.

115. Педагогічна комунікація та ідентичність педагога : монографія / Балл Г. О. та ін. ; за заг. наук. ред. В. Л. Зливкова. Київ, 2011. 160 с.

116. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання : монографія / Андрєєв О. О. та ін. ; за ред. О. О. Андрєєва, В. М. Кухаренка. Харків, 2013. 212 с.

117. Передпроектні дослідження розробки та впровадження системи дистанційного навчання в Харківському національному економічному університеті : монографія / Степанов В. П. та ін. ; за заг. ред. В. П. Степанова. Харків, 2010. 188 с.

118. Петльована Л. Л. Порівняльний аналіз традиційних форм навчання та дистанційної освіти. *Наукові записки Вінницького державного університету ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2005. Вип. 16. С. 103–106.

119. Писаревський І. М., Александрова С. А. Професійно-комунікативна компетентність (в туризмі) : підруч. Харків, 2010. 230 с.

120. Пінчук О. П., Манако А. Ф., Савельєва І. В. Науково-методичні рекомендації щодо використання педагогічними працівниками дистанційних форм навчання. Київ, 2013. 15 с.

121. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. Москва, 2004. 416 с.

122. Полат Е. С., Петров А. Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? *Педагогика*. 1999. № 7. С. 34–41.

123. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. Москва, 2001. 352 с.
124. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. Вид. 2-ге, допов. Київ, 1999. 308 с.
125. Проблемы организации системы дистанционного обучения в Российской Федерации : веб-сайт. URL: http://vio.uchim.info/Vio_20/cd_site/articles/art_1_20.htm (дата звернення: 07.02.2018).
126. Прокоф'єв Є. Г. Теоретико-методичні засади загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів в умовах дистанційного навчання : монографія. Херсон, 2015. 194 с.
127. Процеси управління інтерактивними соціальними комунікаціями в умовах розвитку інформаційного суспільства : монографія / А. М. Пелешишин та ін. ; за заг. ред. А. М. Пелешишина. Львів, 2012. 368 с.
128. Рашевська Н. В. Хмарні технології дистанційного навчання у процесі навчання вищої математики. *Інформаційні технології в освіті : зб. наук. пр. Херсонського державного університету*. Херсон, 2013. Вип. 16. С. 127–133.
129. Романенко І. О., Дуденко С. В., Калачова В. В. Дослідження математичних моделей систем дистанційного навчання в контексті реформування освітньої системи Збройних Сил України. *Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони : наук.-практ. журн.* Київ, 2009. № 3 (6). С. 29–32.
130. Руденко М. В., Мороз І. М. Комунікативні процеси у педагогічній діяльності. Креативні технології навчання : навч. посіб. Київ, 2016. 204 с.
131. Рязанцева О. В. Готовність викладача до професійної діяльності в системі дистанційної освіти. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2017. Вип. LXXIX (1). С. 178–181.
132. Рязанцева О. В. Мотиваційний компонент готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. *Proceedings of XXXXI International scientific conf. Detroit, Lulu Press, 2019*. С. 45–50.

133. Рязанцева О. В. Основні уміння викладача дистанційної системи освіти, що сприяють успішній організації навчального процесу. *Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. Х.* : Видавець Рожко С. Г., 2016. Вип. 55. С. 64–73.
134. Рязанцева О. В. Проблема організації процесу педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. *Science of 2018. Outcomes : proceedings of XXXX International scientific conf.* Washington, Lulu Press, 2018. С. 71–74.
135. Рязанцева О. В. Проблема трансформації комунікативних умінь викладача в системі дистанційної освіти. *Інноваційна педагогіка : наук. журнал.* Одеса : ПНПУ, 2019. Вип. 10. Т. 3. С. 59–62.
136. Рязанцева О. В. Специфіка педагогічної комунікації у дистанційному навчанні. *Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. Х.* : Цифрова друкарня № 1, 2013. Вип. 43. С. 41–48.
137. Рязанцева О. В. Формування готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. *Our contribution to the development of the world : proceedings of XXXIX International scientific conf.* Seattle, Lulu Press, 2018. С. 67–71.
138. Самойленко О. О. Організаційно-педагогічні умови підвищення кваліфікації керівників професійно-технічних навчальних закладів на основі технологій дистанційного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 20 с.
139. Семенюк О. А., Парашук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Київ, 2009. 276 с.
140. Сисоєва С. О., Осадчий В. В., Осадча К. П. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: навч.-метод. посіб. Мелітополь, 2011. 280 с.
141. Словник-довідник з української лінгводидактики / за ред. М. Пентилюк. Київ, 2003. 149 с.
142. Стефаненко П. В. Дистанційне навчання у вищій школі : монографія. Донецьк, 2002. 400 с.

143. Стефаненко П. В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 37 с.

144. Стукало О. А. Особистість викладача вищого навчального закладу у системі його професійної компетентності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер. Педагогіка, психологія, філософія*. 2010. Вип. 155. Ч. 2. С. 307–312.

145. Сухомлин В. В. Семантичні основи функціонально-семантичного поля: мовний і мисленнєвий зміст. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2012. № 22. С. 91–94.

146. Сучану А. К. Формування ціннісно-сміслової готовності до тьюторської діяльності у магістрів гуманітарних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2016. 20 с.

147. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації : наук.-метод. посіб. / за ред. С. О. Мусатова. Київ, 2003. 96 с.

148. Сучасний тлумачний словник української мови: 65 000 слів/ за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків, 2006. 1008 с.

149. Теорія і практика комунікації : курс лекцій / В. В. Бугрим та ін. Київ, 2010. 227 с.

150. Ткаченко Л. П. Риторика в системі професійного навчання: історія становлення навчальної дисципліни : монографія. Харків, 2016. 428 с.

151. Трайнев В. А., Трайнев И. В. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщение и рекомендации) : учеб. пособие. Изд. 3-е. Москва, 2008. 280 с.

152. Фарисенкова Л. В. Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике. Москва, 2000. 268 с.

153. Федорук П. І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних Інтернет-технологій : монографія. Івано-Франківськ, 2008. 326 с.

154. Федорук П. І. Система дистанційного навчання та контролю знань на базі Internet-технологій (на прикладі медичних вузів) : монографія. Івано-Франківськ, 2003. 138 с.

155. Філіпова Л. Я., Олійник О. О. Концептуальні засади дистанційного навчання в зарубіжному університетському освітньому просторі: комунікаційний аспект. *Вісник Харківської державної академії культури*. Харків, 2013. Вип. 40. С 86–96.

156. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору : посіб. / Білоус О. В. та ін. ; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук. Київ, 2014. 212 с.

157. Хромченко О. В. Засоби формування інформаційної компетенції вчителів-філологів в організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. пр. Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Вип. 36. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. С. 150-156.

158. Хромченко О.В. Організація практичної підготовки студентів-магістрантів до педагогічної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 16. Одеса, 2019.

159. Хромченко О.В. Психолого-педагогічні засоби підготовки майбутніх учителів-філологів до педагогічної комунікації. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. праць. Харків, 2019. № 46. С. 155–165.

160. Хуторской А. В. Предпосылки дистанционной педагогики. Преподавание в сети Интернет : учеб. пособие / отв. ред. В. И. Солдаткин. Москва, 2003. 678 с.

161. Цибулько Г. Я., Брайко М. В. Особливості змісту дистанційного навчання. Слов'янськ, 2008. 82 с.

162. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. Москва, 2001. 384 с.

163. Шуневич Б. І. Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи та Північної Америки : монографія. Київ, 2005. 365 с.
164. Шуневич Б. І. Конспект лекцій до курсу «Теорія і практика укладання дистанційних курсів» : навч. матеріали. Львів, 2005. 128 с.
165. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 36 с.
166. Ястремська С. Історичні віхи становлення дистанційного навчання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 3. С. 239–247.
167. Ясулайтіс В. А. Дистанційне навчання : метод. рек. Київ, 2005. 72 с.
168. Яценко Г. Ю. Феномен комунікативності в системі ціннісних пріоритетів дистанційного навчання: фактори інтенсифікації : монографія. Київ, 2009. 122 с.
169. Anderson T., Elloumi A. Theory and Practice of Online Learning. Athabasca University. 2009. 454p.
170. Callahan M., Wharf B. Distance Education in Social Work in Kanada. *Journal of Distance Education*. 2000. № 4(2), 63(80).
171. Garrison R., Anderson T., Arche W. Critical Thinking, Cognitive Preseice, and Computer Conferen cing in Distance Education. *The Americon Journal of Distance Education*. 2001. Vol. 15. №1. P. 10–11.
172. Conrad C. A. Silent Success. Master's education in the United States. *The Johns Hopkins University Press*. Baltimore : London, 1993. 342 p.
173. Gordon Th. P. E. T. Teacher effectiveness training. New York, 2003. 365 p.
174. Guri-Rosenblit S. “Distance education” and “e-learning”: Not the same thing. *Higher Education*. 2005. № 49 (4). P. 467–493. URL: <https://www.mendeley.com/catalog/distance-education-elearning-not-same-thing> (Last accessed: 07.02.2018).
175. Haworth J. G. Master's education in the United States : A contemporary portrait. *Graduate education in the United States*. New York : Garland, 1993. Vol. 2. P. 263–282.

176. Heckman J. The supply side of the race between demand and supply: Policies to foster skill in the modern ekonom. *De Economist*. 2003. № 151(1). P.1 – 34.
177. Henderson E. N. Principles of Education. New York, 1918. 593 p.
178. Holmberg B. Guided Didactic Conversation in Distance-Education. *Distance-Education: International Perspective D. Seward (Eds.)*. London UK. : Groom Helm, 1983. P. 114–122.
179. Keegan D. Theoretical Principles of Distance Education (Routledge Studies in Distance Education). *British Journal of Educational Studies*. 1993. Vol. 42. P. 411. URL: <https://www.mendeley.com/research/theoretical-principles-distance-education-5/> (Last accessed: 07.02.2018).
180. Khromchenko O. Implementation of grammar practice activities in the process of future philologists' training. Ukraine – EU. *Innovations in Education, Technology, Business and Law : collection of international scientific papers*. Chernihiv : CNUT, 2018. P. 172-174.
181. Kolb D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. New Jersey, 1984. 390 p.
182. Lock J. Immigration and integration: ICT in pre-service teacher education. *Contemporary issues in Technology and Teacher Education*. 2007. 7(1). P. 575-589.
183. Moore M. G. On defining distance education. 1980. Vol. 1, № 1. URL: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0158791800010102#.VUi_N5DWjIU (Last accessed: 07.02.2018).
184. Peters O. Theoretical aspects of correspondence instruction, in O. Mackenzie and E. L. Christensen (eds.). *The Changing World of Correspondence Study*, University Park, Pa. and London: Pennsylvania State University, 1971. P. 19–34.
185. Smyrnova-Trybulska E. About Some Basic Aspects of Distance Learning. *Collection of scholarly Papers. Scientific Editor Eugenia*. Visegrad Fund. Cieszyn, 2009. P. 13–36.
186. Wedemeyer C. Learning at the Backdoor: Reflections on non-traditional learning in the lifespan. Madison : University of Wisconsin Press, 1981. 298 p.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

2.1. Зміст структурних компонентів готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти

Як засвідчує аналіз наукової літератури, поняття «компетентність» тлумачиться вченими неоднозначно, зокрема А. Ткачов у своєму дослідженні зазначає, що це «формально описані вимоги до особистісних, професійних та інших якостей людини тощо» [121, с. 38 – 40].

Терміни «компетентність» і «компетенція» сприймають вченими і як синоніми в залежності від застосування в тій або іншій професійній сфері відношень, що «існують між знанням, вміннями та дієвими навичками» [76, с. 59].

Відомі науковці В. Краєвський, А. Хуторський [64] навпаки розрізняють терміни «компетентність» і «компетенція», пояснюючи це тим, що «компетенція», в перекладі з латинської, характеризується як обізнаність людини у певній галузі знань. «Компетентність» – поєднання професійних знань і здібностей.

Проте І. Бех акцентує свою увагу на тому, що при визначенні сутності компетентності слід наголосити на досвідченості, а не на обізнаності, поінформованості суб'єкта в певній галузі [13, с. 26].

Поняття компетенції слід пов'язувати насамперед із поняттям «здатність», яке означає оволодіння майстерністю вільно з натхненням і знанням справи виконувати роботу за освоєною професією. Стосовно Інтернету це означає, що фахівець знає, як отримувати інформацію з Інтернет, і вмє

виконувати необхідні дії, пов'язані з нею (обробку інформації). Однією з рис компетентності має бути свобода дій, а це – не що інше, як здатність керувати своєю поведінкою й своїм життям.

Основною вимогою до організації навчання в умовах дистанційної освіти є забезпечення його дієвості у віртуальному освітньому просторі, оскільки в ньому взаємодіє та комунікує викладачі і студенти. Головні функції викладача – надавати освіту студентам, формувати необхідні компетентності з різних навчальних дисциплін, навчати майстерності й професіоналізму, а також умінню передбачати розвиток суспільства й виробляти стійкий імунітет до можливих змін як в особистому житті, так і в суспільстві. Досягнення такого стану визначається психологією дійових осіб і можливостями системи навчання в умовах дистанційної освіти.

Ключову роль у життєздатності системи мають відігравати викладачі. Вони формують контент і забезпечують умови навчання. Їх завданням є постійна увага до аналізу ефективності навчання й підтримки системи. Викладач повинен професійно віднестись до вибору потрібної технології дистанційного навчання, визначитись з перевагами й недоліками.

Викладач повинен вирішувати такі проблеми в умовах дистанційної освіти:

- підвищення якості розміщуваних матеріалів (лекцій, лабораторних занять, індивідуальних завдань, тем для самостійного опрацювання тощо);
- забезпечення студентів методичними матеріалами;
- наявність засобів контролю знань;
- створення умов для самостійного дистанційного навчання студентів і набуття компетентностей на професійному рівні;
- безперешкодний доступ студентів до сайта;
- можливість вільного інтерактивного спілкування студентів із викладачами;
- оперативний доступ до інформації і поступове обмеження використання друкованих матеріалів, відмова від друкованих матеріалів;

– прозорий контроль та облік виконання завдань студентами [112, с. 149 – 150].

Уведення поняття освітніх компетентностей дозволяє вирішувати проблему, коли викладачі можуть добре оволодіти набором теоретичних знань, але мають значні труднощі у використанні їх для вирішення конкретних завдань або проблемних ситуацій. Упровадження компетентнісного підходу – це важлива умова підвищення якості освіти [112, с. 196]. Згідно з Енциклопедією освіти, «компетенція – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки викладача, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності» [43, с. 409]. Ю. Кравченко у своєму дослідженні підкреслює, що опанування навичок роботи користувача із застосуванням інтернет-технологій – головне завдання сучасного викладача. Та головне все-таки – психолого-педагогічна майстерність викладача. Індивідуально орієнтований підхід передбачає постійне спілкування студентів магістерської підготовки у процесі пізнавальної діяльності, їхню спільну роботу, узаємодію між собою й викладачем. Це співпраця, а не передача знань. А це означає, що необхідно підібрати адекватні методи, педагогічні технології навчання: навчання в малих групах співпраці на різних етапах пізнавальної діяльності; дискусії; індивідуальна, парна, групова проектна діяльність, зокрема робота над телекомунікаційними проектами із партнерами з інших регіонів і навіть країн; рольові та ділові ігри проблемної спрямованості тощо. При цьому важливо вміти здійснювати диференціацію навчання, рефлексію. Усе це потребує досить широких знань і умінь від викладача, спеціальної й досить серйозної підготовки [67, с. 79].

У своєму дослідженні І. Зварич наводить стандарти оцінювання компетентності студентів магістерської підготовки США, які цілком можуть бути застосовані при поціновуванні педагогічної компетентності студентів магістерської підготовки вітчизняної системи освіти, а саме: студентів

магістерської підготовки зобов'язані добре навчатися; мати ґрунтовні знання з навчальної дисципліни; систематично аналізувати свою навчальну діяльність; постійно вдосконалювати власні знання й підвищувати компетентність тощо [47, с. 72]. Щоб працювати з обізнаними та обдарованими студентами, треба постійно шукати новий і цікавий матеріал із навчальної дисципліни, вболівати за їхні досягнення, підвищувати їхню компетентність [46, с. 29].

Для якісного забезпечення освітнього процесу викладач системи дистанційного навчання повинен демонструвати своє вміння бачити технологічні, організаційні, соціально-економічні, психологічні й інформаційно-комунікативні можливості одержання максимального педагогічного результату [38, с. 90].

Опитування студентів доводять, що вони оцінюють рівень викладання за такими показниками: організованість, стимулювання інтересу до предмету, відповідність рівня спілкування викладача рівню розуміння студента, об'єктивність оцінок, корисність зауважень і відгуків, підтримка й допомога, доступність викладача, підтримка активності студентів, баланс складників курсу (очних занять, Web-конференцій, E-mail) [38, с. 212].

У чинні програми підготовки викладачів починають залучати теми з підготовки до роботи в умовах дистанційної освіти, що є, безсумнівно, позитивним досвідом зі значним потенціалом, але простежується й низка недоліків цього процесу: мінімальне вивчення практичного аспекту питання, безсистемна подача теоретичного матеріалу, вивчення технологічних процедур щодо роботи в одній системі, перевага технічних навичок над методичними. Після вивчення таких спеціальних курсів викладач набуває більше технічних та інформаційних навичок, ніж методичних і потрапляє в ситуацію невизначеності – він не знає своїх обов'язків, меж відповідальності та формальних показників, за якими його можуть оцінювати, контролювати при роботі зі студентами в умовах дистанційної освіти.

Дослідники С. Антощук та В. Гравіт також наголошують, що головними аспектами проблеми кадрового забезпечення дистанційного навчання є: відсутність номенклатури працівників, єдиних вимог до їхньої підготовки та сама якість підготовки фахівців [5, с. 53].

Специфікою формування професійних компетентностей студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти буде якість дистанційної педагогічної діяльності, що забезпечує ефективне вирішення професійно-педагогічних проблем, які виникають при віртуальній узаємодії викладача й студента. Основним змістом професійних компетентностей є володіння, насамперед, педагогічними технологіями дистанційного навчання, засобами інформаційно-комунікаційних технологій, психолого-педагогічними навичками спілкування у віртуальному середовищі.

Специфікою формування інформаційних компетентностей студентів магістерської підготовки в системі дистанційної освіти є якість роботи з інформаційно-освітнім середовищем дистанційного навчання, що забезпечує роботу з різними інформаційними ресурсами, комунікаційними інструментами мережі Інтернет, готовими програмно-методичними комплексами.

Визначною рисою формування комунікаційних компетентностей студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти є здійснення ефективної комунікації у віртуальному освітньому середовищі. Ефективність комунікації передбачає здатність конструювати прямий і зворотний зв'язок, установлювати контакт за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Особливість правових компетентностей для викладача в системі дистанційної освіти полягає в грамотному використанні в професійній діяльності законодавчих та інших нормативно-правових актів.

У науковій праці О. Муковоза також виділені традиційні та специфічні вимоги, що висуваються при організації освітнього процесу в умовах дистанційної освіти:

1. Традиційні вимоги: організаційні (планування діяльності), дидактичні (вміння підібрати та підготувати навчальний матеріал, обладнання; доступне, зрозуміле, переконливе та послідовне викладання навчального матеріалу; стимулювання розвитку пізнавальних інтересів та духовних потреб), перцептивні (об'єктивно оцінювати емоційний стан студентів, виявляти особливості психіки), комунікативні (вміння встановлювати педагогічно доцільні відносини зі студентами), сугестивні (емоційно-вольовий вплив на студентів), дослідницькі (вміння пізнавати та об'єктивно поцінювати педагогічні ситуації та процеси), науково-пізнавальні (здатність засвоювати наукові знання зі своєї галузі), предметні (професійно знати свій навчальний предмет).

2. Специфічні вимоги: уміння спілкуватися та здатність встановлювати міжособистісні зв'язки в Інтернеті (здатність до співпраці та роботи в колективі, навички мовлення і листування та вміння ставити запитання), знання дидактичних властивостей дистанційного навчання та вміння користуватися сучасними технологіями цієї форми освіти, здатність працювати з дистанційними курсами (планування й організація, знання, пов'язані з підтримкою студентів, а також знання, пов'язані із захистом інтелектуальної власності), уміння репрезентувати навчальний матеріал (розвиток співробітництва, сприяння створенню атмосфери навчання, орієнтованої на студента) [84, с. 205 – 206].

Науковці С. Сисоєва, В. Осадчий та К. Осадча підкреслюють важливість формування у професійній підготовці студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти таких компетентностей, як:

- 1) розуміння концептуальних положень і основних принципів дистанційного навчання;
- 2) володіння інформаційною культурою та комп'ютерною грамотністю;
- 3) планування використання технологій дистанційного навчання як частини професійної підготовки студентів;

4) розробка та адаптація навчальних матеріалів для підтримки дистанційної освіти;

5) надання студентам закладу вищої освіти допомоги з використання технологій дистанційної освіти;

6) відстеження навчальної активності та оцінювання слухачів, використовуючи технології дистанційної освіти;

7) лідерство в застосуванні технологій дистанційної освіти в ЗВО;

8) розробка проекту розвитку системи дистанційної освіти ЗВО;

9) заохочення слухачів управляти своїм власним навчанням у середовищі дистанційної освіти;

10) створення культури, яка заохочує впровадження й підтримує розвиток дистанційного навчання;

11) слідування організаційному баченню, стратегіям і завданням дистанційного навчання;

12) контроль за використанням людських і функціональних ресурсів для організації дистанційного навчання;

13) розробка, реалізація і контроль політики з придбання, експлуатації та використання інструментів дистанційного навчання [111, с. 57 – 58].

У сучасних дослідженнях розглядаються й основні завдання фахової підготовки студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти:

1) надати досвід користування комп'ютерною технікою;

2) забезпечити ознайомлення студентів магістерської підготовки з особливостями дистанційного навчання та відповідних електронних засобів;

3) надати методичну підтримку студентам магістерської підготовки щодо проектування дистанційних курсів; 4) підготувати викладачів до взаємодії зі студентами на етапі використання створеного дистанційного курсу [39, с. 24].

Виходячи з вимог сьогодення щодо організації системи вищої освіти й Держави, яка дозволяє якісно забезпечити досягнення випускником ЗВО множини необхідних компетентностей, слід визначити особливості, що необхідно врахувати у структурі компетентностей студентів ЗВО. Структура

компетентностей студента має відображати дворівневу систему вищої освіти та містити такі блоки:

- 1) загальні – визначають ступінь володіння студентом загальнонауковими підходами й методами, базовими поняттями й визначеннями;
- 2) особистісні – характеризують розвиток особистих якостей студента;
- 3) спеціальні – показують рівень розвитку професійних компетенцій студента.

Блок спеціальних компетентностей визначає ступінь володіння студентами магістерської підготовки практичними й теоретичними навичками в межах факультативного набору предметів, а, отже, розвитку додаткових компетентностей. Крім того, блок спеціальних компетентностей містить у собі групу компетентностей, яка відповідає за розвиток знань, навичок та вмінь, одержуваних студентами магістерської підготовки. Таким чином, ураховуючи особливості організації освітнього процесу ЗВО, структура компетентностей передбачає сім груп:

1. Загальні компетентності.
2. Особистісні компетентності для всіх спеціальностей.
3. Особистісні компетентності для напряму підготовки.
4. Спеціальні компетентності для напряму підготовки (теоретичні).
5. Спеціальні компетентності для напряму підготовки (практичні).
6. Додаткові компетентності.
7. Компетентності, набуті в магістратурі.

Використання наведеної структури компетентностей дозволяє реалізувати такі переваги:

– спростити процес визначення ступеня розвитку компетентностей, одержуваних студентами в магістратурі, за рахунок відсутності окремої компетентнісної моделі для магістрів;

– урахувати модульну систему освіти, що дозволяє студентам здобувати додаткові навички та вміння;

- скоротити часові витрати на формування компетентнісної моделі за рахунок залучення в структуру шаблону груп компетентностей, загальних для всіх спеціальностей;

- підвищити ефективність виявлення недоліків як у теоретичній, так і в практичній складових підготовки студентів [112, с. 51 – 52].

Аналіз дієвих підходів щодо організації навчального процесу показав, що процес навчання визначається детермінованим сценарієм, що заданий навчальними планами та програмами. Вимоги до рівня набуття компетентностей тими, хто навчається, особливо за умов зниження фінансування й економії матеріальних ресурсів, ставлять питання щодо введення певного адаптивного алгоритму планування ходу навчального процесу з обліком не тільки необхідних навчальних заходів, але й наявних рівнів компетентності тих, хто навчається, та викладацького складу. Тому можна говорити про інтелектуалізацію навчального процесу, яка передбачає адаптацію до індивідуальних особливостей тих, хто навчається, і вибір оптимальних параметрів навчального матеріалу, послідовності надання обсягів навчальної інформації, кількості та типу навчальних вправ, тренажів і т. д. Оптимізація цих параметрів повинна приводити або до мінімізації часу навчання при фіксованому рівні набуття компетентностей, або до максимізації рівня набуття компетентностей при фіксованому часі навчання [112, с. 136 – 137].

Вчений В. Бондаренком зазначає, що якість дистанційного навчання залежить багато в чому від принципів його організації, таких як-от: високий рівень структурування інформації; висока мотивація; використання активних засобів і методів навчання; урахування хисту студентів і шляхів навчання; ефективне використання часу [17, с. 65 – 66].

Отже, особливостями дистанційного навчання є і його комунікативний складник, який недостатньо досліджений.

У середовищі дистанційного навчання комунікація є віртуальною.

Електронна комунікація визначає взаємодію комунікантів у системі «людина-комп'ютер», де спостерігається людино-машинна взаємодія, наприклад, у процесі самостійного навчання за допомогою електронного підручника, та системі «людина-комп'ютер-людина», де комунікація відбувається між людьми за допомогою комп'ютера. В обох випадках комп'ютер є лише технічним пристроєм, що виконує функцію ретранслятора в процесі передавання та отримання інформації й не виступає суб'єктом навчання. Проте саме друга система дає змогу реалізувати інтерактивну суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію [87, с. 38].

Технологія компетентності – це перелік компетентностей із конкретними показниками їхніх проявів у професійній діяльності. Технологія містить компетентності, що найбільш важливі для студентів магістерської підготовки в процесі формування готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Ефективна технологія припускає розробку переліку компетентностей, необхідних викладачеві для успішної педагогічної комунікації в умовах дистанційного навчання.

Зокрема Т. І. Свириденко стверджує, що педагогічна компетентність містить комплекс знань, відповідних умінь і навичок [105, с. 5 – 6].

С. Дружилов наголошує, що професійна компетентність викладача має такі компоненти: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний та рефлексивний [40, с. 28].

Кожен комунікант володіє сукупністю психологічних характеристик (мотивами, уявленнями, пізнавальним стилем, темпераментом тощо), які знаходять своє конструювання / реконструювання в комунікативній діяльності [108, с. 68].

С. Мусатов визначає педагогічну комунікацію основною функцією викладача [90, с. 115].

Практика використання нових форм комунікацій в освітньому процесі приводить до таких вимог:

- необхідні правила (етикет) комунікацій, що висвітлюють питання, як і що треба говорити або писати, а що не рекомендується (ці вимоги носять як морально-етичний характер, так і навчально-професійно обумовлений);

- необхідна технологічна дисципліна відправлення й аналізу повідомлень, особливо при використанні розмовних чат-кімнат;

- при організації множинних чатів необхідна домовленість про формат повідомлень;

- необхідним є сценарій проведення занять або інших публічних навчальних процесів, які проводяться як у чатах, так і форумах;

- форуми рекомендується заздалегідь структурувати й пропонувати учасникам дотримуватися прийнятої структури розміщення повідомлень.

Ці форми комунікацій використовуються як для транспортування нового матеріалу до студента, так і для необхідних комунікацій «викладач-студент», «студент-студент» для спільного обговорення матеріалу, проведення семінарів, які є можливими варіантами діяльної частини навчання [38, с. 182 – 183].

Українська теоретик лінгвістичних особливостей мережевої комунікації Л. Компанцева у своєму дослідженні визначає типологічні особливості всіх рівнів Інтернет-комунікації: функціонально-системні (формування мовної парадигми мережі), дискурсивні (нові мовні практики й нова система жанрових форматів), концептуальні, соціолінгвістичні й лінгвогендерологічні (співвіднесення комунікаційних ситуацій, типів віртуального дискурсу й типологій віртуальних мовних особистостей; динаміка лінгвістичних і комунікаційно-прагматичних закономірностей тощо [63, с. 3].

Попри низки переваг, викликаних цифровою природою більшість сайтів не використовують увесь спектр режимів сприйняття нашого мозку. Фізичні об'єкти збуджують зацікавлення й стимулюють бажання досліджувати їх не тільки зором, але й на них чи дотик, що збільшує їхню емоційну привабливість [31, с. 202].

Викладач за допомогою різноманітних засобів навчання (тестові завдання, тренажери, відкриті завдання, дискусії, відеоконференції, голосові листи, форуми, мережеві ігри тощо) сприяє досягненню освітньої мети [39, с. 118].

За визначенням І. Секрет, рівень якості фахівця та його підготовки, з огляду на компетентнісний підхід, можна розкрити таким чином:

1. Відповідність рівня компетентності фахівця нормативним вимогам.

2. Відповідність рівня компетентності фахівця характеру майбутньої професійної діяльності. Характер професійної діяльності змінюється набагато швидше, ніж її нормативні параметри, у зв'язку з чим при побудові моделі фахівця необхідно спиратись на прогностичний підхід.

3. Відповідність рівня компетентності фахівця вимогам конкретного працедавця. Дані вимоги, залишаючись у межах загальнопрофесійних (загальногалузевих), можуть відрізнятися залежно від регіону, певного напрямку, групи споживачів та ін.

4. Відповідність рівня компетентності фахівця прихованим вимогам [106, с. 48].

Комунікація спирається на потребу людини передавати, отримувати та використовувати накопичені людством знання. Результативна комунікація вимагає мовної свободи і компетентності, яка формується, напрацьовується і збагачується впродовж життя. У цивілізованому світі високо цінується культура мовлення людини, її мовленнєва компетентність і комунікабельність.

Компетентність (лат. *competentia*, від *competo* – взаємно прагну, відповідаю), компетентність комунікативна – це здатність мовця формувати мовленнєву стратегію, відповідно до умов що складаються, наповнювати її відповідними правилами, що базуються на соціальних нормах [10, с. 228]. Комунікативна компетентність є складним (багатограним) поняттям, оскільки поєднує важливі складові компоненти – предметну, соціолінгвістичну, соціокультурну, мовленнєву, стратегічну компетентності.

Комунікативна компетентність – це здатність особистості «використовувати мову зважаючи на обставини, виняткова ознака мовленнєвої особистості, отримана під час спілкування або умисно організованого навчання» [43, с. 408]. У розумінні Л. Мамчур комунікативна компетентність – це втілення вже сформованих знань, які впливатимуть на правильне й доречне використання мови в конкретному контексті [79, с. 50].

Компетентність може бути сформована з використанням прийомів неформальної освіти, бути результатом впливу оточення тощо [43, с. 408].

У дослідженні Л. Козак зазначено, що при формуванні комунікативної компетентності студентів магістерської підготовки основною метою є: засвоєння теорії ефективної комунікації та її практичних технік усунення внутрішніх бар'єрів, запобігання конфліктним ситуаціям; набуття уміння комунікативно скеровувати результат міжособистісної взаємодії, оволодіння перцепцією, рефлексією [62, с. 3 – 4].

У переліку складників компетентності студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти, наряду з інформаційною, слід розглядати комунікативну, професійну та правову [82, с. 48].

У структурі готовності студентів магістерської підготовки до продуктивної роботи в мережі на перший план виступають нижченаведені уміння: визначати форму подання матеріалу за змістом навчальних модулів; усебічне використання мережевих сервісів тощо [82, с. 62].

Навчальним закладам, які планують упроваджувати дистанційне навчання, потрібно звернути увагу на необхідність комплексного підходу до цього питання. Потрібно розбудувати всі складові програмної платформи, систему управління дистанційним навчанням у навчальному закладі, яка повинна бути структурована за рівнями менеджменту, створити відповідні технологічні та методичні підрозділи, систему мотивацій та контролю. Необхідно, спираючись на державні освітні стандарти, напрацювати внутрішнє нормативне та методичне забезпечення, адаптувати навчальні матеріали та робочі навчальні плани до дистанційної форми; провести підготовку технічного

та викладацького персоналу. Це потребує й значних ресурсів ЗВО, і наявності відповідного кадрового потенціалу [52, с. 142].

Однією з головних проблем організації системи дистанційної освіти на сьогодні є навчання студентів магістерської підготовки, які мають здатність навчатися в умовах дистанційної освіти. Студент магістерської підготовки має сформувати відповідні компетентності за допомоги будь-яких засобів комунікації [71, с. 45].

Комунікативний аспект має значне місце в навчанні студентів магістерської підготовки, оскільки комунікативна компетентність має на меті реалізацію поставленої мети та завдань [96, с. 16].

Ф. Бацевич, вважає, що від успішності в спілкуванні залежить формування комунікативної компетентності, складниками якої є:

- мовна компетентність, як здатність правильно доводити до аудиторії навчальну інформацію;
- дискурсивна компетентність як здатність поєднувати окремі повідомлення у зв'язні дискурси;
- соціолінгвістична компетентність, як здатність розуміти та продукувати мовлення в конкретно взятому соціолінгвістичному контексті спілкування;
- іллокутивна компетентність, як здатність реалізовувати комунікативні наміри, за допомогою використання структури повідомлення (мовленнєвого акту);
- стратегічна компетентність, як вміння ефективно спілкуватися, підбираючи правильну стратегію і тактику спілкування;
- соціокультурна компетентність, як вміння користуватися соціокультурним контекстом: звичаями, нормами, традиціями, соціальними стереотипами [10, с. 125-126].

Комунікативну компетентність психологи та педагоги розглядають як ступінь задоволеного володіння певними нормами й техніками спілкування і поведінки, як результат засвоєння їхніх соціально-психологічних стереотипів [42; 100; 132]. Критерії комунікативної компетентності вперше сформулював

Т. Гордон. Вчений визначив комунікативну компетентність як набуття умінь вийти з ситуації, яка склалася, при цьому не порушуючи гарних стосунків із партнером по спілкуванню [132]. Ю. Ємельянов у структурі комунікативної компетентності виокремлює ситуаційну адаптивність, вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, здатність впливати на діяльнісне середовище для досягнення своєї мети [42]. Є. Руденський вважає, що складовими комунікативної компетентності є: уміння здійснювати прогнозування розвитку комунікативної ситуації, у якій має відбуватися спілкування; програмувати спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації; уміння пристосовуватися до умов соціально-психологічної атмосфери комунікативної ситуації [100, с. 180].

Характеристиками комунікативно компетентної особистості є: уміння орієнтуватись у соціальних ситуаціях, уміння правильно визначати особистісні особливості й емоційні стани оточуючих, уміння обирати та реалізовувати ефективні способи взаємодії з оточуючими, володіння соціальною інтуїцією та рефлексією [68, с. 215].

С. Петрушин, який досліджував структуру компетентності в спілкуванні, виділяє такі її складові: когнітивну (орієнтованість, психологічні знання й перцептивні здібності), виконавську (вміння й навички) і емоційну (соціальні настанови, досвід, система ставлень особистості) [92, с. 90].

Дана компетентність сприяє:

- розумінню сутності виконання завдань і проблем, що розв’язуються;
- знанню сучасної педагогічної теорії й теорії суміжних дисциплін в цій галузі, активне оволодіння його кращими досягненнями;
- умінню правильно визначитися із засобами та способами дії, певним місцем, часом, суб’єктом взаємодії;
- формуванню: почуття моральної відповідальності за досягнуті результати; вмінню проводити самоаналіз та рефлексію й критично ставитися до свого професійного досвіду; здатності до самовиховання професійно-значущих особистісних якостей; здатності до творчості у своїй діяльності,

оскільки компетентність педагога в галузі освіти не може обмежуватися вузькопедагогічними межами [92, с. 84].

Сформована комунікативна компетентність сприяє встановленню необхідних контактів з колегами. Склад комунікативної компетентності містить сукупність знань, умінь і навичок, сформованість яких сприятиме ефективному протіканню комунікативного процесу [15, с. 62].

Отже, комунікативна компетентність це – інтегративне утворення особистості, що є результатом (продуктом) навчання і соціалізації особистості, який досягається через міжособистісне спілкування, інформаційний обмін, продуктивну взаємодію із соціальним оточенням на рівні окремих індивідів, передбачає свідомий вибір поведінкової моделі і демонструється культурою комунікантів [70, с. 445].

В. Кан-Калик характеризує комунікативні вміння в ракурсі педагогічної майстерності й відносить до них наступні: уміння спілкуватися на людях; уміння організовувати спільну зі студентами навчальну діяльність через спілкування; уміння організовувати процес спілкування й управляти ним; і інші уміння встановлювати контакт, завойовувати ініціативу в спілкуванні, уміння організовувати пристосування в спілкуванні та інше [54, с. 46-47].

Комунікативна компетентність, яка має на меті опанування мовами та способами співпраці з колегами, навичкам роботи в групі дозволило знайти точку пересікання комунікативної компетентності в психології та філології. Слід зазначити, що комунікативна компетентність з точки зору психології має містити такі навички та вміння, сформованість яких сприяє ефективному спілкуванню та вільному опануванню вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки кожної людини. Що стосується комунікативної мовленнєвої компетентності у філологічному аспекті, то вона є тією здатністю фахівця, яка застосовує специфічні лінгвістичні засоби в своїй професійній діяльності [97, с. 273 – 274].

Попри те, що на даний час не існує загальноприйнятого переліку компетентностей, якими має володіти студент магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, є подолання комунікативних бар'єрів, що викликані опосередкованим спілкуванням.

Передусім, розглядаючи сформовані компетентності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, ми в своєму дослідженні наголошуємо на професійній педагогічній компетентності. Вважаємо, що опанування інноваційних технологій неможливо без високого рівня знання технологій сучасності, таких як «Навчання в співробітництві», «Метод проектів», «Розвиток критичного мислення через читання та писання», «Різнорівневе навчання», «Модульне навчання» тощо. Також викладач-тьютор потребує знань з психології для налагодження комфортної міжособистісної взаємодії, має застосовувати креативне мислення, комунікативні навички, без ускладнень користуватися сучасними освітніми технологіями [51, с. 205].

Передусім, розглядаючи сформовані компетентності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, ми в своєму дослідженні наголошуємо на професійній педагогічній компетентності. Вважаємо, що опанування інноваційних технологій неможливо без високого рівня знання технологій сучасності, таких як «Навчання в співробітництві», «Метод проектів», «Розвиток критичного мислення через читання та писання», «Різнорівневе навчання», «Модульне навчання» тощо. Також викладач-тьютор потребує знань з психології для налагодження комфортної міжособистісної взаємодії, має застосовувати креативне мислення, комунікативні навички, без ускладнень користуватися сучасними освітніми технологіями [51, с. 205].

Узагальнюючи дискусійні питання щодо інформаційно-комунікаційної компетентності, слід урахувувати і суб'єктивні потреби особистості [127, с. 15].

Упровадження системи дистанційної освіти потребує насамперед суттєвих та важливих кроків на загальнодержавному рівні, зокрема осмислення

на державному рівні органами управління, міністерством освіти тощо [2, с. 183–184].

Огляд наукових досліджень щодо опису вимог до студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти [74] показав велику кількість підходів до формулювання варіантів компетентностей і опису вимог до його діяльності.

Отже, на підставі аналізу праць М. Бенковського [89], О. Ішкова [89], Е. Комракова [89], А. Теслінова [49], Г. Чернявської [49], С. Щеннікова [49] та інших визначено суть *підготовки студентів-магістрів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти* як складник професійно-педагогічної підготовки, яка передбачає формування мотивів та потреб, опановування знаннями, уміннями та навичками, розвиток професійних і особистісних якостей, творчого мислення у віртуальному середовищі.

Результатом підготовки студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах ДО є готовність. Дамо визначення суті поняття «готовність».

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій змушує студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти опановувати нові методи та засоби навчання. Це вимагає від студентів магістерської підготовки постійної готовності в майбутній професійній діяльності до оволодіння та якісного впровадження інновацій. Енциклопедія освіти трактує «Готовність до діяльності – як стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, що забезпечують виконання певної діяльності» [43].

В психологічних науках виділяють наступні складові готовності до діяльності:

а) операційний – це вже набуті особою окремі знання та її спроможність опановувати нові компетентності;

б) мотиваційний – рушійна сила інноваційної діяльності, що працює завдяки внутрішнім прагненням особистості до самовдосконалення;

в) психологічний – ступінь розвитку комунікативної складової у соціумі, а також якостей особистості в цілому;

г) психофізіологічний – внутрішня психофізіологічна зрілість особистості до виконання означених завдань.

Залежно від змісту діяльності та умов її здійснення провідним може стати один із таких аспектів готовності [43, с. 137 – 138].

В основі організації якісного процесу студентів магістерської підготовки з урахуванням їхніх внутрішніх потреб та впливу чинників інформатизації суспільства, першочергово постає питання формування їхньої готовності до цільового застосування комплексу можливостей інформаційно-комунікаційної в процесі організації дистанційної освіти [67, с. 44].

В цих умовах «готовність» виступає особистісною характеристикою та може бути активізована за допомогою індивідуально-психологічних, когнітивно-пізнавальних, потребнісно-мотиваційних, діяльнісно-поведінкових якостей студентів магістерської підготовки.

Погляди науковців [118; 25; 51] щодо покомпонентної структури готовності є суголосними в тому, що в основі формування готовності до діяльності знаходиться мотиваційний компонент. Далі іде планування та пошук оптимальних шляхів досягнення поставленої мети. Та вже на етапі реалізації використовуються визначені знаряддя, інструменти, які сприяють втіленню. Отже, одним із компонентів формування готовності студентів магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти є мотиваційно-ціннісний, як усвідомлена спрямованість процес навчання.

Ключова роль у структурі готовності належить когнітивному компоненту, що визначається рівнями сформованості компетентностей, професійним досвідом тощо. Для ефективного впровадження технологій дистанційного навчання в навчальний процес визначальною для студентів магістерської підготовки є компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, які дуже щільно увійшли у всі сфери діяльності.

Організація дистанційної освіти є результатом практичного застосування викладачем професійних знань. Мається на увазі продуктивність знань, що на етапі формування готовності до педагогічної комунікації втілює:

1) осмислені перетворювальні дії (внутрішні) системи понять, суджень, уявлень; мисленнєві процеси щодо визначення напрямів використання знань; уміння аналізувати і планомірно вибудовувати свої дії;

2) уміння практично застосовувати комплекс отриманих знань із залученням інформаційно-комунікаційних ресурсів не забуваючи про цільове призначення результатів діяльності.

Це пояснює необхідність операційно-діяльнісного компоненту готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, що спрямований на технологічну побудову процесів відносно цільової групи [57, с. 57 – 59].

Готовність до діяльності є завершальним етапом копінгкової цілеспрямованої праці особистості з виявлення, осмислення та покращення слабких показників у спеціальній підготовці. Готовність прямопропорційна результативності роботи, що виконується. Вагомою характеристикою студентів магістерської підготовки в є готовність до здійснення професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

У дослідженні з'ясовано, що результатом підготовки студентів-магістрів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти є відповідна *готовність*, яку в дисертації на основі аналізу наукових джерел (Є. Барбіна [9], О. Кіріленко [56], Л. Кондрашова [64], Н. Кузьміна [72], Т. Койчева [61], В. Сластьонін [113] та ін.) визначено як стійку інтегративну особистісно-професійну здатність студентів, що характеризується наявністю мотивації та потреб до педагогічної комунікації, набутими знаннями, уміннями та навичками, передбачає його саморозвиток, самореалізацію та рефлексію.

У *структурі* готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти виокремлено

взаємопов'язані компоненти – мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуальний, особистісно-рефлексійний, при визначенні *змісту* яких було враховано психолого-педагогічні особливості їхньої професійної підготовки.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти визначається наявністю в них мотивації та потреб до цього виду діяльності. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що без позитивної мотивації неможливо досягти високих результатів у розвитку особистості, а отже, і в ефективній професійній діяльності, на що ми й ґрунтуємося при формуванні мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. За Енциклопедією освіти «мотивація – система детермінант, причин стимулів, мотивів, що спонукає людину до трудової діяльності. Водночас на основі мотивації визначається інформаційне поле, у якому здійснюється цілепокладання, формування цілей, завдань, плану й програми трудової діяльності» [43, с. 528].

Змістовий компонент готовності передбачає наявність у студентів магістерської підготовки професійних знань з педагогіки та психології в умовах ДО, зокрема знання особливостей застосування технологій ДО, знання особливостей педагогічної комунікації в умовах ДО, знання засобів ефективної передачі інформації в умовах ДО, знання умов подолання комунікативних бар'єрів ДО. Знання з технології ДО складають знання із програмного та апаратного забезпечення організації дистанційної освіти [4; 11; 82; 98; 110]. Змістовий компонент характеризує обсяг знань та інноваційний стиль мислення. У структурі змістового компонента виокремлено такі професійні знання, якими повинен володіти студент магістерської підготовки в умовах ДО:

- теоретичних основ ДО;
- видів діяльності учасників освітнього процесу в умовах ДО;
- сучасних підходів до застосування технологій ДО;

- програмного забезпечення для діагностики, контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів магістерської підготовки;
- особливостей проектування дистанційних курсів;
- психолого-педагогічних аспектів використання ДО;
- можливостей технологій ДО для якісного спілкування, організації взаємодії, спільної діяльності в умовах ДО;
- правил електронного листування та побудови процесу комунікації в умовах ДО;
- можливостей технологій організації ДО у реалізації нестандартних занять (олімпіад, змагань).

Отже, *змістовий* компонент містить сукупність знань, необхідних для здійснення педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Процесуальний компонент відображає практичну готовність студентів магістерської підготовки в умовах ДО. Це організація практичної навчально-пізнавальної діяльності студентів магістерської підготовки [130, с. 233].

Процесуальність цього компонента відображається у формах підготовки викладачів. До структури компонента входить комплекс умінь та навичок, пов'язаних із використанням технологій в умовах ДО у професійній діяльності. Уміння викладача засвідчують свідоме оволодіння технологіями ДО.

Уміння та навички:

- здійснювати пошук шляхів підвищення якості використання технологій в умовах ДО;
- використовувати універсальні та спеціальні технології в умовах ДО;
- проектувати дистанційні курси;
- планувати діяльність суб'єктів освітнього процесу з використанням технологій в умовах ДО;
- організовувати власну діяльність та діяльність інших суб'єктів освітнього процесу в умовах ДО;
- здійснювати діагностику, контроль діяльності суб'єктів освітнього процесу та оцінювати їхні навчальні досягнення в умовах ДО;

- здійснювати організацію та модерацію електронного спілкування в індивідуальній, парній та груповій діяльності суб'єктів освітнього процесу в умовах ДО;

- установлювати взаємовідношення між суб'єктами освітнього процесу в умовах ДО;

- долати ускладнення в процесі комунікації в умовах ДО, комунікативні бар'єри.

Отже, *процесуальний* – базується на комплексі вмінь і навичок, що забезпечують оптимізацію віртуального освітнього процесу в досліджуваному аспекті.

Успішне формування змістового та процесуального компонентів можливе лише за наявності у студентів магістерської підготовки позитивного ставлення до технологій ДО, розуміння необхідності та доцільності їх використання у власній професійній діяльності, спрямованості на самовдосконалення та самостійне оволодіння новими технологіями ДО, а також адекватної оцінки власної діяльності в умовах ДО.

Високий рівень готовності студентів магістерської підготовки в умовах ДО свідчить про яскраво виражене позитивне ставлення до ДО; усвідомлення значущості, необхідності навчання в умовах ДО у педагогічній діяльності; глибоке розуміння важливої ролі інформаційної компетентностей у подальшій професійній діяльності; спрямованість мотивації на самовдосконалення в умовах ДО.

Студенти магістерської підготовки з високим рівнем готовності вільно володіють основними поняттями та мають глибокі теоретичні знання в умовах ДО, а саме їхні види, функції, можливості та моделі впровадження в освітню діяльність; знають спеціальне програмне та апаратне забезпечення, спеціальне мультимедійне устаткування та його використання під час навчально-пізнавальної, проектної, самостійної роботи; розуміють можливості навчання в умовах ДО для спілкування, організації взаємодії, спільної діяльності,

досліджень; знають вимоги застосування технологій ДО, вимоги до дистанційних курсів, правила здійснення організації та модерації електронного спілкування, засоби подолання комунікативних бар'єрів під час реалізації навчання в системі дистанційної освіти.

Ознаками високого рівня готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти є вміння чітко формулювати мету педагогічної діяльності; планувати власну діяльність у умовах ДО; вміння планувати й навички створювати й використовувати різноманітні інформаційні освітні ресурси в межах своєї предметної галузі (презентації, навчальні програми, моделі, засоби оцінювання навчальних досягнень та діагностики); використовувати можливості локальних і глобальних мереж для організації педагогічного спілкування, проектної, індивідуальної, парної, групової діяльності й комунікації студентів в умовах дистанційної освіти; здатність до оперативної корекції навчальної ситуації, подолання комунікативних бар'єрів в умовах дистанційної освіти, до самостійного пошуку шляхів удосконалення використання комп'ютерних засобів професійно-педагогічної комунікації. Тому *особистісно-рефлексійний* компонент розкривається через становлення студентів магістерської підготовки, здатних до професійної рефлексії в умовах дистанційної освіти.

Отже, студенти магістерської підготовки з високим рівнем готовності до педагогічної комунікації повинні мати стійку потребу та чітко виражену мотивацію до використання технологій ДО у педагогічній діяльності; достатні фундаментальні знання в умовах ДО, психолого-педагогічні й методичні знання, щодо здійснення педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти; сформовану систему вмінь і навичок практичного, методичного та професійного використання технологій навчання в умовах ДО; здатність до самовдосконалення та самоосвіти.

2.2. Обґрунтування технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти

Дослідженню питань розробки педагогічних технологій присвячено праці В. Бикова [14], Б. Гершунського [28; 29], В. Краєвського [69] та ін. Серед оновлених напрямів, за якими вчені пропонують свої розроблені педагогічні технології слід виокремити й технології організації освітнього процесу в закладах вищої освіти та закладах загальної середньої освіти. Процес розробки технології визначається вітчизняними та зарубіжними науковцями як «освітній процес, що має на меті планування освітньої діяльності, проектування з метою визначення її ефективності» [119, с. 19]. Огляд наукових досліджень доводить, що питання розробки технології та її теоретичне обґрунтування належить до методологічного підґрунтя й упроваджується шляхом теоретичного обґрунтування проблем дослідження.

Історично поняття «технологія» виникло у зв'язку з технічним прогресом і за довідниковою літературою визначається як (teche – мистецтво, ремесло, наука + logos – поняття, навчання) сукупність знань про способи й засоби обробки навчальної інформації. Суть поняття «педагогічна технологія» нині має розповсюдження серед усіх галузей педагогіки, зокрема й професійної освіти. Суть поняття «технологія» та похідні від неї, тобто понятійні конструкти «технологія навчання», «технології в навчанні», «освітні технології», «технології в освіті» все частіше трапляються в педагогічних дослідженнях останніх років. А суть визначення цих понять нараховує близько трьохсот визначень, групувати які можна за: особливостями упровадження в освітній процес, процесом підготовки, вибором спеціальності тощо [60].

Зазначимо, що суть поняття педагогічного конструкту «педагогічна технологія» наразі спочатку використовувалася І. Павловим, коли вчений давав характеристику суті поняття «рефлексологія». Аналіз довідкової літератури серед основних напрямів, за якими досліджувався цей феномен, ототожнює

його з поняттям «педагогічна техніка». Узагальнюючи роботи педагогів щодо визначення суті цього поняття, зустрічаємося з джерелами, де воно характеризується як сукупність прийомів, спрямованих на досягнення мети освітньої проблеми. У контексті розвитку НУШ є вагомими підстави вважати суть цього визначення ключовим у педагогічній науці [30; 43; 114; 123; 126].

За Енциклопедією освіти «Технологія – науковий опис засобів і методів педагогічного процесу, який веде до наперед запланованого результату» [43, с. 907]. На думку С. Сисоєвої «Технологія – гарантованість кінцевого результату й проектування запланованого результату» [91, с. 27 – 45].

Ми спираємося на визначення, що технологія – це змістовна послідовна сукупність методологічних засобів, що відображають тактику реалізації та використовуються для досягнення конкретної педагогічної мети.

Упродовж багатьох років суть цього поняття змінювалася, оскільки й напрями досліджень різнилися між собою.

До витоків виникнення суті поняття «технологія» звертаються багато вчених (В. Беспалько, В. Євдокимов, О. Падалка, О. Пехота, І. Прокопенко, В. Сластьонін та ін.). Вони вважають, що науковий термін «технологія виховання» вперше ввів у педагогічну науку А. Макаренко, який під час роздумів, дійшов висновку про необхідність «педагогічної техніки», яка, «на вершинах педагогічного «Олімпу» вважалася єрессю». Необхідно також звернути увагу на те, що суть поняття «технологія в освіті» А. Макаренко ототожнював із суттю поняття «технологія виробництва». Ми вважаємо, що це й було передумовою розвитку щодо визначення суті цього поняття [1; 3; 7; 19; 20; 22; 27; 36; 41; 78; 88; 107 та ін.].

На нашу думку, ефективність педагогічної технології (активізація, інтенсифікація, оптимізація процесу дистанційного навчання та підвищення якості педагогічної комунікації) залежить як від її технологічних характеристик, так і від того, як вона використовується організаційно, які методичні завдання вирішує.

Тому при розробці педагогічної технології слід передбачити і взаємно пов'язати такі компоненти теорії навчання:

- формування змісту навчання (відбір і структурування навчального матеріалу);
- вибір методів навчання та технічних засобів комунікації;
- виявлення способів навчального впливу на позитивне ставлення до навчання (підвищення мотивації);
- рішення проблеми відстеження прогресу в навчанні;
- вибір форм організації контролю.

Таким чином, як і в традиційному освітньому середовищі, у дистанційному навчанні зміст навчального матеріалу, а в нашому разі зміст розробленого авторського тематичного плану спеціального курсу є відправною точкою в удосконаленні навчання, узаємопов'язаної з іншими дидактичними компонентами технології. У дистанційному навчанні звісно ж створення якісних навчальних матеріалів – тільки початок, а основні зусилля припадають на розробку методик інтенсивної мережевої взаємодії [6; 21; 23; 32; 109; 115; 122; 129]. При плануванні спеціального курсу у формулюванні цілей і завдань слід урахувати особливості здійснення навчальної діяльності в дистанційному інформаційно-комунікаційному середовищі. Наприклад, слід пам'ятати, що в такому середовищі є змога залучати до курсу навчання практично необмежений за своєю різноплановістю подання матеріал, представлений за допомогою нових мультимедійних засобів. Вважається, що одне з найбільших досягнень дистанційного навчання – збільшення обсягу якісних, структурованих за змістом, оптимізованих для використання в освіті навчальних і контролюючих матеріалів [128, с. 338].

У процесі проектування змістової частини технології, спираючись на результати наукової розвідки [103], ми визначили основні етапи розробленої технології формування готовності студентів магістерської підготовки до здійснення педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, зокрема:

- професійно-мотиваційний;
- змістово-діяльнісний;
- особистісно-рефлексійний.

У сучасній педагогічній науці та практиці етапи технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти розглядаються як науково структурований педагогічний процес, який передбачає відтворення, що гарантує успіх педагогічних дій (В. Лозова, О. Пехота, М. Поленова, О. Попова, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Семенець та ін.).

Теоретично обґрунтовані етапи технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти мають характеризуватися таким:

- розділенням процесу навчання на взаємопов'язані складники;
- чітким науковим проектуванням і поетапним виконанням дій, спрямованих на досягнення бажаного результату (мети);
- однозначністю виконання залучених у процес професійної підготовки процедур і операцій, адекватних поставленим меті;
- відповідністю вимогам концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності;
- основою теоретично обґрунтованих етапів є інваріант: мета – засоби – умови – результат [35; 116].

Загальною (стратегічною) *метою* досліджуваних *етапів розробленої технології* є формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Тактичні (проміжні) цілі визначаються на кожному етапі технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Концептуальну основу теоретично обґрунтованих етапів розробленої технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти складають: компетентнісний, системний, особистісно орієнтований, діяльнісний,

технологічний та інформаційний.

На думку О. Кіріленко [56], слід надати перевагу компетентнісному підходу, на основі реалізації якого студенти вчаться вирішувати проблему самостійно.

Для реалізації компетентнісного підходу особливої значущості набуває проблема співвідношення теорії пізнання і практики [85].

Системний підхід дозволяє розглядати освіту студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти як складну цілісність [12; 16; 44; 48; 53; 59; 61; 83; 125].

При такому навчанні особистість студента магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти сприяє його індивідуальних особливостей і можливостей.

Діяльнісний підхід як система певних взаємопов'язаних принципів дозволив нам встановити, які саме характеристики студента магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти є ключовими для визначення характерних ознак цієї категорії.

У педагогіці вирізняють і *технологічний підхід* (О. Гохберг [33], Т. Гришиної [34], Т. Давиденко [37], М. Мисливця, Т. Сальникової, В. Селевка [107], Т. Шамової [37], Г. Шибанової [37] та ін.).

Інформаційний підхід визначає, що інформація стає головним ресурсом науково-технічного й соціально-економічного розвитку, конструктивним фактором у процесі підготовки студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Такий підхід істотно впливає на прискорений розвиток науки, освіти, техніки, відіграє значну роль у процесах виховання й навчання [65]. Процес виховання й навчання розглядається нами як особливий, закріплений у культурі, засіб оперування інформацією. Спираючись на такий підхід, ми визначаємо головну педагогічну умову успішної магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, а також аналізуємо науково-методичне забезпечення

підготовки майбутнього фахівця. Загалом інформаційний підхід має досить великі статистичні можливості.

З погляду на логіку й особливостей магістерської підготовки студентів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, а також ураховуючи зміст структурних компонентів готовності до педагогічної діяльності означеного виду, було визначено *етапи* розробленої *технології*:

- професійно-мотиваційний;
- змістово-діяльнісний;
- особистісно-рефлексійний.

Обґрунтуємо доцільність виокремлення зазначених етапів.

Професійно-мотиваційний етап технології передбачає формування *професійної спрямованості* студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, яка містить комплекс сформованих мотивів, ціннісних установок, пов'язана як з активним позитивним ставленням до дистанційної освіти для успішної реалізації таких етапів, оскільки будь-яка діяльність ґрунтується на позитивній мотивації особистості до її здійснення.

Виокремлення професійно-мотиваційного етапу обґрунтовується тим, що від мотивації залежать і магістерська підготовка студентів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Необхідність виокремлення професійно-мотиваційного етапу розробленої технології й увага до магістерської підготовки студентів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти підтверджується даними пілотажного дослідження.

Так, опитування викладачів Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди надало підстави стверджувати, що переважна більшість викладачів позитивно оцінюють потенціал магістерської підготовки студентів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, оскільки майже всі вони застосовують комп'ютер у своїй роботі та працюють в Moodle.

Деякі вчені переконані, що спілкування є професійним інструментом сучасного викладача [73, с. 27].

Проведений аналіз наукової літератури надає підстави зазначити, що організація дистанційної освіти у визначеному контексті залежить передусім від психологічної готовності викладача, його впевненості в собі та психологічній підтримці студента [73; 39; 125]. Проведене дослідження в Харківському торговельно-економічному інституті Київського національного торговельно-економічного університету показало, що лише незначний відсоток студентів, які мають здатність до навчання самотійно, без спілкування з іншими складає 3,5%.

Тому виникає проблема організовувати комунікаційний процес у віртуальному освітньому середовищі, оскільки в сукупності з упровадженням особистісно орієнтованим підходом до навчання допомагає студенту магістерської підготовки осмислено вступати в комунікативний процес [131, с. 44].

Важливий компонент дистанційної освіти – зв'язок між суб'єктами освітнього процесу. Тому більшість дослідників акцентують увагу на міжособистісного спілкування при організації дистанційної освіти.

Отже, при організації дистанційної освіти необхідно дотримуватися таких принципів взаємодії у віртуальному освітньому середовищі: організація дидактичного діалогу; ефективний розподіл самотійної роботи студентів; віртуальний педагогічний супровід студентів [50, с. 167-168].

Роль викладача дуже важлива, адже він має допомогти студентові магістерської підготовки бути вмотивованим і готовим до комунікації в процесі організації дистанційної освіти [73, с. 24].

Найголовніші якості викладача не обмежуються знаннями своєї дисципліни. Він ще повинен бути умілим комунікатором [99, с. 51], оскільки вміння долати комунікативні бар'єри є передумовою продуктивного спілкування при організації дистанційної освіти [25, с. 26].

На підставі проведеного пілотажного дослідження схарактеризуємо процес реалізації професійно-мотиваційного етапу технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти через платформу Moodle.

Важливе місце при організації дистанційної освіти мають форуми, як засіб формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації. На форумах відбувається обдумування та формулювання відповідей, дозволяючи таким чином організувати більш глибоке обговорення матеріалу, що вивчається. Поряд із цим, чати використовуються для організації легкого та швидкого у режимі реального часу.

Викладачі та студенти, які працюють у Психологічному центрі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, зазначають, що лише 8 % інформації містить зміст сказаного, 53 % передається на невербальному рівні (мімікою, жестами), 37 % – за допомогою голосу.

Як зазначає Н. Волкова, викладач може доброзичливо ставитися до студента, але при цьому поводитися відчужено [25, с. 58]. Комунікацію поділяють на: внутрішню, міжособистісну, публічну, комунікацію в малих групах тощо [99, с. 20 – 21].

Ведення віртуального діалогу або дискусії надає змогу студенту висловлюватися на певні теми, ділитися своїми думками тощо [73, с. 64].

Тьютор у процесі ведення діалогу чи дискусії виконує такі функції: педагогічну роль (використовуючи запитання, фокусує дискусію на головних концепціях, принципах і вміннях); організаційну роль (установлює предмет обговорення, керує взаємодією та напрямом дискусії, що є важливим елементом її успішності); соціальну роль (створює дружній соціальний простір для навчання та комфортного психологічного клімату для спілкування, що підкреслює майстерність модератора); технічну роль (створює учасникам комфортні умови роботи із системою та програмним забезпеченням) [73, с. 67–68].

Структура процесу педагогічної комунікації складається з таких етапів: моделювання викладачем майбутньої педагогічної комунікації (прогностичний етап); організація безпосередньої педагогічної комунікації в момент початкової взаємодії (комунікативна атака); управління педагогічною комунікацією [99, с. 25].

Досить часто при організації дистанційної освіти є класна дошка – це електронна версія звичайної класної дошки, яка має функції додаткового пояснення навчальної інформації у віртуальному кабінеті [125, с. 20 – 27].

У процесі педагогічної комунікації непомітно для викладача можуть виникати комунікативні бар'єри (бар'єри в комунікації), які поділяють на зовнішні та внутрішні [131, с. 54].

Отже, нині ефективність реалізації викладачем таких функцій, як формування навчальної мотивації студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, залежить від якості володіння ними [124].

Слід зазначити, що професійно-мотиваційний етап розробленої технології має на меті виявлення, аналіз, корекцію мотивації студентів магістерської підготовки на основі усвідомлення значення опанування засобів педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти для успішної професійної самореалізації.

У науковій спільноті мотив є одним із вирішальних компонентів для забезпечення ефективності навчального процесу. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що без позитивної мотивації неможливо досягти високих результатів у дистанційному навчанні, а отже, й у ефективній професійній діяльності [93, с. 47]. Для мотивації навчання необхідно:

- створення деталізованої постановки цілей, що містить у собі як безпосередні, так і більш віддалені цілі;
- указівки на необхідність даного навчального матеріалу для вивчення інших тем курсу або навчальних дисциплін (міжпредметні зв'язки) й для майбутньої професійної діяльності фахівця;
- відбір змісту навчання згідно з пізнавальними вимогами студентів;
- забезпечення професійної спрямованості змісту загальних дисциплін;
- забезпечення оптимального рівня вимог за кожною дисципліною згідно з її значущістю. Підвищені або навпаки знижені вимоги призводять до того, що

успіх у навчанні досягається досить рідко, а це не сприяє повноцінній мотивації [118, с. 188 – 189].

К. Боярова виділяє такі основні мотиви, що спонукають людей працювати, навчатися та спілкуватися саме в мережі Інтернет:

- діловий мотив;
- мотив пізнання;
- комунікативний мотив;
- мотив співробітництва;
- мотив самоствердження;
- мотив рекреації та ігровий мотив;
- мотив аффіліації;
- мотив самореалізації й розвитку особистості [18, с. 23 –24].

З метою активізації мотиваційного компоненту, що покликаний на стимуляцію навчально-пізнавальної діяльності студентів, нами було розроблено анкету (додаток Б), що забезпечує визначення вхідного рівня готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Отже, *професійно-мотиваційний етап* технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти передбачає формування в них професійної спрямованості щодо використання в освітньому процесі відповідних методів та форм навчання, яка складається з комплексу сформованих мотивів, ціннісних установок, пов'язаних як з активним позитивним ставленням до дистанційної освіти. Таким чином, *професійно-мотиваційний етап* технології передбачає формування стійкої професійної спрямованості, інтересу, позитивного ставлення, мотивації, дієвої установки на набуття професійних знань і вмінь студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Другий етап розробленої технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти (*змістово-діяльнісний*) має на меті опанування студентами педагогічних університетів системою знань, умінь та навичок до комунікації в умовах дистанційної освіти у процесі реалізації розробленого спецкурсу. Понятійний апарат розробленого спецкурсу формується на основі загальноприйнятих термінів та означень. На нашу думку, для успішної організації освітнього процесу в системі дистанційного навчання викладач повинен володіти такими вміннями, як самостійне опрацювання дистанційного навчального курсу [2; 55; 58; 66; 75; 77; 80; 86].

Поціновуючи ставлення до дистанційної освіти учасників освітнього процесу, необхідно зазначити, що сучасні викладачі демонструють зміну ставлення до інформаційних технологій та застосовують інновації у своїй діяльності для проведення наукових досліджень, викладання та спілкування зі студентами, пошуку навчальних ресурсів, узаємодії з колегами, адміністрування (оцінювання, доповіді), особистісного розвитку тощо. Наявність у студентів навичок користування інформаційними технологіями в повсякденному житті не є запорукою їх готовності до застосування цих технологій [106, с. 134].

Досвід показує, що дистанційне навчання може бути не менш, а іноді й більш ефективним порівняно з очною формою, якщо [117, с. 50]:

- інформаційно-освітнє середовище проектується командою висококваліфікованих фахівців, які володіють не лише предметною областю, але й знанням психологічних особливостей спілкування в мережі;

- викладач ДО повною мірою володіє мистецтвом педагогічних технологій дистанційної форми навчання;

- для створення інформаційно-освітнього середовища обрана ергономічно й педагогічно грамотно виконана оболонка, що дозволяє в повній мірі реалізувати потенціал сучасного навчального процесу;

- дизайн оболонки й усіх курсів відповідає вимогам ергономіки, естетики, психології сприйняття, особливостей змістовної, предметної області, а також використовуваних педагогічних технологій відповідно до концепції навчального процесу;

- усі учасники навчального процесу володіють культурою комунікації в мережі, у разі необхідності звернення до носіїв іншої культури – міжкультурної комунікації;

- передбачена зручна й проста система контролю й тестування;

- передбачена зручна система взаємодії учасників навчального процесу;

- передбачена ефективна система управління навчальним процесом загалом.

Ось чому ми підкреслюємо необхідність спеціальної підготовки випускників педагогічних вищих навчальних закладів, системи підвищення кваліфікації й перепідготовки педагогічних кадрів до цієї складної, але вкрай потрібної в сучасному суспільстві діяльності – викладача дистанційного навчання [94, с. 218 – 219].

Використання різноманітних засобів (графіки, анімації, звуку й кольору, спеціальних гіпертекстів) в умовах дистанційної освіти сприяє виявленню й розвитку індивідуального творчого підходу до навчальної роботи [95, с. 166].

У закордонній практиці кандидат у тьютори має проходити співбесіду, під час якої виявляються його щирі спонукальні мотиви й потенційні здібності до подібної роботи. Потім проводиться анкетування з метою одержання відомостей, що стосуються його попередньої педагогічної, наукової, методичної роботи, наявності в нього практичних навичок із різних питань професійної діяльності. І, нарешті, – тестування, де перевіряються знання кандидата з конкретного навчального курсу. У разі одержання позитивного результату тестування тьютору видається сертифікат на право роботи в системі дистанційного навчання на певний термін (наприклад, на 1 календарний рік) [75, с. 12].

Теоретичне осмислення практики дистанційного навчання показує, що для нього притаманні, як і для традиційного навчального процесу, п'ять загальнодидактичних методів навчання: інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний, евристичний і дослідницький.

Дидактичні засоби дистанційного навчання, у яких зосереджено педагогічно опрацьований зміст навчання, доцільно класифікувати як друковані видання, електронні видання, комп'ютерні навчальні програми, аудіо-, відеоматеріали, комп'ютерні мережі. У створенні й виробництві засобів для дистанційного навчання можливі такі шляхи: безпосередня розробка силами закладу освіти, замовлення їхнього виготовлення в спеціалізованих організаціях, придбання готових засобів із можливою адаптацією чи без неї.

Сьогодні в дистанційному навчанні широко використовуються традиційні регламентовані форми навчання: лекції, семінари, консультації, іспити, самостійна робота тощо. Специфіка застосування цих форм у дистанційному навчанні виявляється в частоті застосування їх у навчальному процесі й переважному використанні засобів нових інформаційних технологій.

В українській практиці дистанційного навчання сьогодні найчастіше використовуються інформаційно-рецептивний і репродуктивний методи, а серед засобів навчання – друковані, комп'ютерні та аудіо-, відеоматеріали. Друковані навчальні матеріали для дистанційного навчання повинні містити, як мінімум, рекомендації із самостійного навчання, основний текст, контрольні завдання, тренувальні завдання, тлумачний словник термінів. Загалом навчання за посібником має забезпечувати учневі мінімум звертань до додаткової літератури [45, с. 36 – 37].

Наголошуючи на впровадженні дистанційного навчання, опосередкованого мережею Інтернет, маємо на увазі не окремі практики використання електронних засобів при викладанні певних навчальних дисциплін, а повну програму підготовки фахівця за названою формою. У цих умовах до роботи мають бути залучені не тільки викладачі-ентузіасты й навіть

не тільки ті, хто має досвід використання комп'ютерної техніки. Метою щодо залучення викладачів виступає підготовка методичного забезпечення за всім переліком дисциплін навчального плану для того чи того напрямку підготовки, а також забезпечення навчальної взаємодії викладача та студента з використанням дистанційного курсу. Тож завданнями фахової підготовки викладачів є таке:

- 1) надати досвід користування комп'ютерною технікою тим, хто цього потребує;
- 2) забезпечити ознайомлення викладачів з особливостями дистанційного навчання та відповідних електронних засобів;
- 3) надати методичну підтримку викладачам щодо проектування дистанційних курсів;
- 4) підготувати викладачів до взаємодії зі студентами на етапі використання створеного дистанційного курсу [39; 81].

Світовий досвід доводить, що впровадження технологій дистанційного навчання дозволяє значно покращити результативність навчального процесу, вивести його на принципово новий, якісний рівень. Одночасно змінюється роль викладача, він стає наставником, провідником до отримання нових знань.

Використання в освітньому процесі систем управління навчальними ресурсами потребує вирішення багатьох проблем, зазвичай організаційного й методичного характеру. Організаційні проблеми пов'язані з технічним забезпеченням і вирішуються просто. Є чимало запитань стосовно методики навчання в умовах використання систем управління навчальними ресурсами, на які немає однозначної відповіді. Серед основних проблем, що потребують термінового вирішення, можна зазначити:

- добір відповідних організаційних форм навчальної діяльності в умовах дистанційного навчання;
- добір оптимальних форм подання навчальних матеріалів;

– визначення змісту й відбору навчальних матеріалів для подання в електронному та друкованому вигляді;

– визначення оптимального співвідношення між поданням навчальних матеріалів у традиційному (друкованому) та електронному вигляді. Необхідно пам'ятати, що необдумане, необґрунтоване використання дистанційного навчання може призвести до серйозних негативних наслідків у навчальному процесі [26, с. 85].

При проектуванні дистанційного курсу з підготовки викладача для роботи в системі дистанційної освіти необхідно враховувати специфіку теми цього курсу, яка поєднує в собі теорію і практику дистанційної освіти. Формування необхідних компетентностей викладача може проходити максимально ефективно якщо практичні заняття впровадженого спецкурсу проводити з використанням технологій дистанційного навчання. Важливе оволодіння студентом магістерської підготовки не тільки певними спеціальними знаннями, але й практичними навичками опосередкованої комунікації, використання дистанційних ресурсів, самостійної роботи з інформацією, способами пізнавальної діяльності для вирішення навчальних проблем. Саме використання дистанційних засобів навчання дозволяє студентам відразу ж потрапити в нове навчальне середовище й сприйняти теорію і практику водночас. Після засвоєння практичних занять у навчальному середовищі дистанційної освіти студентам уже буде простіше організувати дистанційний навчальний процес з урахуванням особистого досвіду навчання.

Таким чином, навчання повинно бути прикладним, практично спрямованим, а в центрі процесу навчання повинна знаходитися самостійна пізнавальна діяльність студента, аби привчити його до активного навчання та взяття на себе відповідальності за результати процесу навчання [8, с. 181 – 182].

В умовах дистанційного навчання викладач не може бути доступним у будь-який момент часу, тому всі комунікативні функції, які викладач

використовує за умов традиційного навчання, мають бути замінені спеціальними символами. Усі ці засоби підвищують модальність навчальної інформації.

Друкований дистанційний матеріал суттєво відрізняється від традиційного підручника із запитаннями. У підручнику подаються факти та матеріали, розміщені в логічному порядку. Дистанційні матеріали навчають за допомогою повного пояснення з наведенням прикладів, вправ різного типу й постійним звертанням до того, що студент уже вивчив, для подальшого вдосконалення.

Матеріал має бути поділений на частини, блоки, котрі висилаються учням залежно від їхнього прогресу в засвоєнні матеріалу.

Ідея поділу матеріалу на блоки полягає в тому, що студенту потрібно запропонувати відповідну кількість матеріалу, щоб він мав змогу сприймати вивчення кожного блоку як окреме завдання та оглянути весь матеріал, запропонований на певному етапі, а також побачити свої результати після роботи над окремими завданнями [26, с. 9].

Отже, на нашу думку, формуванню готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти сприятиме: наявність науково-методичного забезпечення, досягнення комунікативної спрямованості навчальних дисциплін, оволодіння спеціальними знаннями, уміннями та навичками комунікативної взаємодії в умовах дистанційної освіти.

Професійно-мотиваційний етап технології має на меті формування відповідної професійної спрямованості, інтересу, позитивного ставлення, мотивації, дієвої установки на набуття професійних знань і вмінь студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

На змістово-діяльнісному етапі в процес підготовки студентів-магістрів було впроваджено авторський спеціальний курс «Основи професійно-педагогічної комунікації в системі дистанційної освіти».

Отже, метою *змістово-діялісного етапу технології* формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти є опановування відповідними знаннями (психолого-педагогічні, методичні, організаційні), уміннями (дидактичні, психолого-

педагогічні), навичками (рефлексійно-гностичні, інтерактивно-комунікаційні) та професійно-особистісними якостями.

Особистісно-рефлексійний етап розробленої технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти передбачає оволодіння здобувачами освіти відповідними компетентностями. Дидактичний аналіз проводиться за такими критеріями: результативності, конструктивної цілісності, раціональності, реалізованості, мобільності. Також на цьому етапі проводиться корекція змісту, форм і методів магістерської підготовки студентів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Передбачає оволодіння студентами контрольно-оцінювальної та рефлексивної функції. Отже, *особистісно-рефлексійний етап* технології спрямовано на узагальнення та систематизацію, набуття знань та вдосконалення умінь, набутих на попередніх етапах, формування стійкої рефлексійної позиції студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Усі три етапи розробленої технології цілеспрямовані на формування структурних компонентів готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти (професійно-мотиваційний, змістово-діяльнісний, особистісно-рефлексійний), реалізація яких сприяє набуттю знань та накопичення власного досвіду. Отже, обґрунтована технологія формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, спрямована на набуття професійних знань, якими повинен володіти сучасний викладач в умовах дистанційної освіти та на подолання комунікативних бар'єрів при організації дистанційної освіти.

Висновки до розділу 2

На підставі аналізу наукових праць визначено суть підготовки студентів-магістрів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти як складник професійно-педагогічної підготовки, яка передбачає формування мотивів та потреб, опановування знаннями, уміннями та навичками, розвиток професійних і особистісних якостей, творчого мислення у віртуальному середовищі.

У дослідженні з'ясовано, що результатом підготовки студентів-магістрів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти є відповідна готовність, яку в дисертації на основі аналізу наукових джерел визначено як стійку інтегративну особистісно-професійну здатність студентів, що характеризується наявністю мотивації та потреб до педагогічної комунікації, набутими знаннями, уміннями та навичками, передбачає їх саморозвиток, самореалізацію та рефлексію.

У структурі готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти виокремлено взаємопов'язані компоненти – мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуальний, особистісно-рефлексійний, при визначенні змісту яких було враховано психолого-педагогічні особливості їхньої професійної підготовки.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти визначається наявністю в них мотивації та потреб до цього виду діяльності; змістовий – містить сукупність знань, необхідних для здійснення педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти; процесуальний – базується на комплексі вмінь і навичок, що забезпечують оптимізацію віртуального освітнього процесу в досліджуваному аспекті; особистісно-рефлексійний компонент розкривається через становлення особистості, здатної до професійної рефлексії в умовах дистанційної освіти.

Установлено, що в структурі готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти важливе

місце займає «педагогічна комунікація – суб’єктна інформаційна взаємодія освітнього призначення, безпосередня чи опосередкована інтерактивними засобами навчання».

Із урахуванням змісту компонентів готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти та логіки процесу їхньої професійної підготовки обґрунтовано технологію формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, концептуальну основу якої становлять системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, культурологічний та компетентнісно-креативний підходи.

Розроблена технологія формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти містить такі етапи: професійно-мотиваційний, змістово-діяльнісний, особистісно-рефлексійний.

Професійно-мотиваційний етап технології передбачає формування стійкої професійної спрямованості, інтересу, позитивного ставлення, мотивації, дієвої установки на набуття професійних знань і вмінь студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Метою змістово-діялісного етапу технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти є опановування відповідними знаннями (психолого-педагогічні, методичні, організаційні), уміннями (дидактичні, психолого-педагогічні), навичками (рефлексійно-гностичні, інтерактивно-комунікаційні) та професійно-особистісними якостями.

Особистісно-рефлексійний етап технології орієнтовано на поглиблення, узагальнення й систематизацію, творче застосування знань та вдосконалення умінь, набутих на попередніх етапах, формування стійкої рефлексійної позиції студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Всі три етапи забезпечують формування готовності

студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Отже, обґрунтована технологія формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, спрямована на набуття професійних знань, якими повинен володіти сучасний викладач в умовах дистанційної освіти та на подолання комунікативних бар'єрів при організації дистанційної освіти.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [101; 102; 103; 104].

Список використаних джерел до розділу 2

1. Алієв Х. М. Технологія дистанційного навчання студентів педагогічного університету в процесі фахової підготовки: теоретичний аспект. *Педагогіка та психологія*. Х., 2017. Вип. 55. С. 134 – 142.
2. Актуальні аспекти розвитку освіти в Україні: економіка, професійна підготовка, дистанційне навчання : монографія / Л. Л. Ляхощька та ін. ; за заг. ред. В. В. Олійника. Донецьк, 2012. 185 с.
3. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М., 1999. 196 с.
4. Анисимов А. М. Робота в системі дистанційного навчання Moodle : учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. Харьков, 2009. 292 с.
5. Антошук С. В., Гравіт В. О. Основи організації дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті : наук. посіб. Суми, 2015. 180 с.
6. Артеменко В. Б., Ноздріна Л. В., Зачко О. Б. Дистанційні технології та курси: створення і використання в освітній діяльності : монографія. Львів, 2008. 297 с.
7. Байло М. Ю., Яворська Р. Ю. Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій в технологічній освіті (на прикладі застосування WEB-камер). *Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти*. Вінниця, 2011. Вип. 8. С. 355 – 358.
8. Байраківський А. І. Концептуальне моделювання дистанційно-активного навчання: логічний аспект. *Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи* : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., 24–25 трав. 2000 р. Київ, 2000. С. 181–182.
9. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. Киев, 1997. 153 с.
10. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології : навч. посіб. Київ, 2006. 248 с.

11. Белозубов А. В., Николаев Д. Г. Система дистанционного обучения Moodle : учеб.-метод. пособие. Санкт-Петербург, 2007. 108 с.
12. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977. 204 с.
13. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Вісник АПН України : педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 26–31.
14. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. К., 2008. 684 с.
15. Быстрыкова А. Н. Формирование коммуникативной компетентности будущего педагога в процессе педагогического общения. *Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. Сер. Педагогіка і психологія*. Ялта, 2007. Вип. 13. Ч. 1. С. 60–66.
16. Богданова И. М. Психолого-педагогические аспекты компьютерной технологии обучения в системе подготовки будущих учителей. *Психолого-педагогічні аспекти перспективних систем та технологій навчання: погляд в майбутнє*. Одеса, 1993. Вип. 12. С. 104 – 106.
17. Бондаренко В. В., Кухаренко В. М. Основы дистанційного навчання : навч. посіб. Харків, 2013. 172 с.
18. Боярова К. В. Психологічні особливості віртуальної комунікації в Internet. *Впровадження нових інформаційних технологій навчання* : тези доп. наук.-метод. конф., 15–16 квіт. 2004 р. Харків, 2004. С. 22–28.
19. Брескіна Л. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів інформатики на основі сучасних мережних інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2003. 16 с.
20. Бубнова М. Ю. Методична підготовка майбутніх учителів математики з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2011. 20 с.
21. Бурдаєв В. П. Методичні рекомендації до розбудови та експлуатації дистанційного навчання з навчальних дисциплін «Інформатика і комп'ютерна

техніка» та «Інформатика» : для студ. напрямків підготов. 0501 «Економіка і підприємництво», 0502 «Менеджмент» усіх форм навч. Харків, 2007. 140 с.

22. Бурдун О. Особливості впровадження інформаційних технологій у загальноосвітніх школах України: (1950-1985 рр.). *Рідна школа*. 2010. № 1/2. С. 67 – 71.

23. Внуков И. П. Информационная модель управления процессом получения знаний при дистанционном обучении. *Вісник Академії дистанційної освіти*. 2004. № 2. С. 58–63.

24. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ, 2006. 256 с.

25. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 12.00.04. Луганськ, 2006. 37 с.

26. Габрусєв В. Ю. Дистанційне навчання – це просто / за наук. ред. В. Лапінського. Київ, 2011. 88 с.

27. Гаевская Е.Г. Технологии сетевого дистанционного обучения: учеб. пособ. СПб., 2007. 55 с.

28. Гершунский Б. С. Методологические проблемы развития системы непрерывного образования. *Перспективные проблемы развития системы непрерывного образования*. М., 1987. С. 54–56.

29. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1998. 608 с.

30. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К., 1997. 376 с.

31. Городенко Л. М. Теорія мережевої комунікації : монографія / за заг. наук. ред. В. Ф. Іванова. Київ, 2012. 387 с.

32. Гороховатський О. В. Методичні рекомендації до виконання лабораторних робіт з розробки та впровадження систем дистанційного навчання у навчальний процес / уклад. О. В. Гороховатський, Ю. А. Гурова, Є. Г. Федоров. Харків, 2010. 96 с.

33. Гохберг О. С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у вузі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. К., 1995. 23 с.
34. Гришина Т. В. Освітня технологія як об'єкт методичної роботи. Х. : Вид. гр. «Основа», 2003. 94 с.
35. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приёма до философии. М., 1996. 112 с.
36. Гуревич Р. Готовність педагогів до професійного використання інформаційних і комунікаційних технологій. *Філософія педагогічної майстерності*. Вінниця, 2008. Вип. 8. С. 76 – 94.
37. Давыденко Т. М., Шамова Т. И., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами. Изд. 4-е. Москва, 2007. 384 с.
38. Дистанційне навчання. Основи, концепції, перспективи : навч. посіб. / Романенко І. О., Калачова В. В., Сумцов Д. В., Сук О. П. Харків, 2010. 284 с.
39. Дистанційне навчання: досвід впровадження в українському університеті : монографія / В. О. Любчак та ін. Суми, 2009. 160 с.
40. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // *Научно-публицистический альманах: Сибирь. Философия. Образование*. Новокузнецк, 2005. С. 26 – 44.
41. Думанський Н. О. Класи сучасних технологій дистанційної освіти. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2008. № 26 (610). С. 119 – 125.
42. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград, 1985. 168 с.
43. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.
44. Жерновникова О. А. Психологічний аспект реалізації дистанційних освітніх технологій у навчальний процес майбутніх учителів математики.

Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Бердянськ, 2017. Вип. 2. С. 219 – 225.

45. Зацеркляний М. М., Сердюк О. Д. Вступ у дистанційне навчання : навч.-метод. посіб. Харків, 2002. 44 с.

46. Зварич І. М. Оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США (друга половина XX – початок XXI століття) : монографія. Київ, 2014. 344 с.

47. Зварич І. М. Теоретичні і методичні основи оцінювання педагогічної компетентності викладачів США : навч. посіб. Київ, 2012. 148 с.

48. Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України : навч.-метод. видання. К., 2006. 544 с.

49. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство : учеб. пособие для СПО / под ред. С. А. Щенникова, А. Г. Теслинова, А. Г. Чернявской. Изд. 3-е, испр. и доп. Москва, 2019. Ч. 1. 190 с.

50. Іваненко Л. О., Зуєв І. О. Психолого-педагогічні особливості дистанційного навчання. *Дистанційне навчання – старт із сьогодення в майбутнє*.Х., 2016. С. 167 – 168.

51. Іващенко М. В. Мультимедійні засоби формування компетентності майбутнього тьютора. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка.* Суми, 2009. № 1. С. 203–210.

52. Інформаційне, методичне та організаційне забезпечення дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України : монографія / Мазур М. П., Зубань Ю. О., Любчак В. О., Іванець С. А. Суми, 2013. 152 с.

53. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях: навч. посіб. Х, 2011. 50 с.

54. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва, 1987. 196 с.

55. Кареліна О. В. Упровадження елементів дистанційної освіти у вищих навчальних закладах України. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2003. Вип. 9. С. 45–47.
56. Кіріленко О. Г. Педагогічні умови підготовки викладачів вищих технічних навчальних закладів до організації дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2008. 235 с.
57. Кравець С. Г. Розвиток готовності педагогів професійно-технічних навчальних закладів до впровадження дистанційного навчання кваліфікованих робітників. *Теорія і практика дистанційного навчання у професійній освіті* : зб. матеріалів I Всеукр. веб-конф., 28 лют. 2017 р. Київ, 2017. С. 57–59.
58. Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. *Шлях освіти*. 2012. № 4 (46). С. 38–41.
59. Ковалев А. В. Педагогические системы: оценка текущего состояния. Х., 1990. 156 с.
60. Ковінько А. В. Модель підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка*: матер. Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Полтава, 19-23 лютого 2018 р.). Полтава, 2018. URL: <http://rbl3d.ukrainianforum.net/t106-topic> (12.03.2018).
61. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2004. 304 с.
62. Козак Л. В. Формування комунікативної компетентності майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології засобами тренінгу. *Теорія і практика компетентнісної освіти*. 2013. Ч. 4. С. 64–71.

63. Компанцева Л. Інтернет-комунікація: когнітивно-прагматичний та лінгвокультурологічний аспекти : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : 10.02.02. Київ, 2007. 36 с.
64. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности : дис. на соиск. уч. степени д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 1989. 363 с.
65. Костікова І. І. Стан і перспективи інформатизації вищої освіти. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Х., 2007. № 7. С. 74 – 78.
66. Кочисов В. К., Гогицаева О. У., Тимошкина Н. В. Роль дистанционного обучения в изменении способов и приемов образовательного процесса в вузе. *Образовательные технологии и общество*. 2015. № 1. С. 395–407.
67. Кравченко Ю. В. Концепція раціонального структурування знань у системі дистанційного навчання. *Вища школа*. 2015. № 4–5. С. 76–86.
68. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій. Київ, 2000. 336 с.
69. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. Москва, 2007. 352 с.
70. Кричківська О. В., Лиса Н. С. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності. *Наук. журн. «Молодий вчений»*. Херсон, 2016. № 12.1 (40). С. 444–448.
71. Кузьмін О. В. Системи дистанційного навчання: огляд, методологія проектування, інструментальні засоби розробки. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Сер. Комп'ютерні системи проектування. *Теорія і практика*. Львів, 2004. № 522. С. 44–48.

72. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. Москва, 2001. 144 с.
73. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання : навч.-метод. посіб. К., 2007. 128 с.
74. Кухаренко В. М. Інформаційні технології і засоби навчання : навчально-методичний комплекс підготовки викладача дистанційного навчання. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em3/emg.html> (дата звернення: 03.09.2018).
75. Кушерець В. І., Зуєва В. І. Концептуальні засади дистанційної освіти українців зарубіжжя. Київ, 2003. 168 с.
76. Леднев В. С., Никандров Н. Д., Рыжаков М. В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Воронеж, 2002. 384 с.
77. Логінова Н. І., Данилюк І. А. Дистанційне навчання в системі безперервної професійної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського* : зб. наук. пр. Одеса, 2003. Вип. 7–8. С. 51–56.
78. Мамчур Л. І. Основні комунікативні терміни: лінгвістичний, психолінгвістичний і лінгводидактичний погляди. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Сер. Педагогічні науки*. Черкаси, 2007. Вип. 115. С. 48–52.
79. Методичні рекомендації до розбудови та експлуатації дистанційного навчання з навчальних дисциплін «Інформатика і комп'ютерна техніка» та «Інформатика» для студентів напрямів підготовки 0501 «Економіка і підприємництво», 0502 «Менеджмент» усіх форм навчання / уклад. В. П. Бурдаєв. Харків, 2007. 140 с.
80. Мигович С. М., Тверезовська Н. Т. Огляд сучасного стану дистанційного навчання в Україні. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер. Педагогіка. Психологія. Філософія*. Київ, 2011. Вип. 159. Ч. 2. С. 320–329.

81. Моделі визначення компетентностей у системі дистанційного навчання : монографія / Степанов В. П. та ін. ; за заг. ред. В. П. Степанова. Харків, 2013. 224 с.
82. Морзе Н. В., Ухань П. С. Організація дистанційного навчання на базі використання основних можливостей Internet. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. Київ, 2000. Вип. 2. С. 47–72.
83. Муковіз О. П. Викладання «Інформаційних технологій навчання» у системі дистанційної освіти Moodle. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 3. С.19 – 21.
84. Муковіз О. П. Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: теорія та методика : монографія. Умань, 2016. 392 с.
85. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Бібліотека з освітньої політики. К., 2004. 89 с.
86. Олійник В. В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-педагогічний аспект : навч. посіб. Київ, 2001. 148 с.
87. Організація середовища дистанційного навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах : посіб. / Богачков Ю. М. та ін. ; за наук. ред. Ю. М. Богачкова. Київ, 2012. 160 с.
88. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін. К., 2001. 256 с.
89. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования : спец. уч. курс / С. А. Щенников и др. Москва, 2004. 608 с.
90. Педагогічна комунікація та ідентичність педагога : монографія / Балл Г. О. та ін. ; за заг. наук. ред. В. Л. Зливкова. Київ, 2011. 160 с.
91. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. Київ, 2001. 502 с.
92. Петрушин С. В. Секреты открытого общения. Казань, 1994. 112 с.
93. Пилипенко В. Проблеми мотивації студентів до використання ІКТ у навчальному середовищі. *Освіта і управління* : у 2 т. 2013. Т. 1. С. 46–51.

94. Полат Е. С., Петров А. Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? *Педагогика*. 1999. № 7. С. 34–41.
95. Преподавание в сети Интернет : учеб. пособие / отв. ред. В. И. Солдаткин. Москва, 2003. 792 с.
96. Прозорова Е. В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе высшего профессионального образования : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01. Хабаровск, 1998. 25 с.
97. Роджественська Д. Б. Проблема мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей: теоретичний аналіз понять та практика використання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. ст. Сер. Педагогіка і психологія*. Ялта, 2007. Вип. 13. Ч. 1. С. 271–278.
98. Романшина О. Я. Підготовка викладачів до використання інформаційної навчальної системи MOODLE у навчальній діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ-Вінниця, 2010. С. 481–485.
99. Руденко М. В., Мороз І. М. Комунікативні процеси у педагогічній діяльності. *Креативні технології навчання* : навч. посіб. Київ, 2016. 204 с.
100. Руденский Е. В. Социальная психология: курс лекций. Москва, 1997. 224 с.
101. Рязанцева О. В. Головні компетенції, що необхідні викладачу для успішної реалізації процесу навчання в умовах дистанційної освіти. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings* (Kielce, December 28-29, 2016). Holy Cross University. P. 116–119.
102. Рязанцева О. В. Головні компетенції викладача в системі дистанційної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*:

наук. журнал. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. Вип. 9 (63). С. 150–161.

103. Рязанцева О. В. Критерії готовності викладача до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. *Science of the third millennium : proceedings of V International scientific conf.* Morrisville, Lulu Press, 2017. С. 172–175.

104. Рязанцева О. В. Уміння викладача дистанційної системи освіти, необхідні для успішної комунікативної взаємодії з учасниками навчального процесу. *Молодий вчений : наук. журнал.* Херсон : ТОВ «Вид. дім «Гельветика», 2016. Вип. 12.1 (40). С. 531–535.

105. Свириденко Т. І. Модель моніторингу професійної компетентності викладача ВНЗ I – III рівнів акредитації. URL: tme.umo.edu.ua/docs/2/2009svipcm.pdf (дата звернення: 03.09.2018).

106. Секрет І. В. Формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти : монографія. Дніпродзержинськ, 2011. 386 с.

107. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М., 2006. Т.1. 816 с.

108. Семенюк О. А., Паращук В. Ю. Основы теории мовної комунікації : навч. посіб. Київ, 2009. 276 с.

109. Сердюков П. И. Роль общения в повышении эффективности онлайнового обучения. *Образовательные технологии и общество.* 2010. Вып. 1. Т. 13. С. 356–369.

110. Сисоєва С. О., Баловсяк Н. В. Інформаційна компетентність фахівців: технологія формування : навч.-метод. посіб. Чернівці, 2006. 208 с.

111. Сисоєва С. О., Осадчий В. В., Осадча К. П. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: навч.-метод. посіб. Мелітополь, 2011. 280 с.

112. Система дистанційного навчання та використання інформаційних технологій : монографія / В. П. Степанов та ін. ; за заг. ред. В. П. Степанова. Харків, 2015. 232 с.

113. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва, 1997. 308 с.
114. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. К., 2004. 304 с.
115. Степанов В. П. Методичні рекомендації до виконання лабораторних робіт у системі дистанційного навчання з навчальної дисципліни «Інформатика» для студентів галузі знань «Економіка і підприємництво» всіх форм навчання / уклад. В. П. Степанов, О. В. Гороховатський, О. О. Передрій. Харків, 2011. 36 с.
116. Суртаева Н. Н. Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя (на примере естественнонаучных дисциплин) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. М., 1995. 341 с.
117. Таланчук П., Рижкова С. Дистанційна форма навчання як складова інтегрування України в світовий освітній простір. *Освіта і управління*. 1999. № 1. Т. 3. С. 48–52.
118. Тверезовський В. А. Психолого-педагогічні особливості дистанційного навчання. *Вісник Київського славистичного університету : зб. наук. пр. Сер. Педагогіка*. Київ, 2005. Вип. 24. С. 182–191.
119. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / [Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.] ; за ред. Г. В. Єльнікової. Чернівці, 2010. 459 с.
120. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін. ; за ред. В. М. Кухаренка. Харків, 2016. 284 с.
121. Ткачов А. С. Теоретичний аналіз понять «компетентність» та «компетенція». *Педагогіка та психологія : зб. наук. пр.* Харків, 2016. Вип. 55. С. 36–42.
122. Тучковська І. І. Технології дистанційного навчання: методичні вказівки та завдання до лабораторних занять, самостійної й індивідуальної роботи, тести для студентів усіх форм навчання напряму підготовки «Економіка. Кібернетика» / уклад. І. І. Тучковська, Ю. В. Єгорова. Львів, 2013. 48 с.

123. Український Радянський Енциклопедичний Словник : в 3 т. Т. 3 : [Портулак–Б] / [голов. ред. Ф. С. Бабичев]. К., 1987. 735 с.
124. Умрик М. А. Організація самостійної роботи майбутніх учителів інформатики в умовах дистанційного навчання інформатичних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2009. 20 с.
125. Федорук П. І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних Інтернет-технологій : монографія. Івано-Франківськ, 2008. 326 с.
126. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. К, 2002. 742 с.
127. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору : посіб. / Білоус О. В. та ін. ; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук. Київ, 2014. 212 с.
128. Шворов С. А., Лукін В. Є., Ряба Л. О. Засоби дистанційного навчання та їх класифікація. *Зб. наук. пр. Військового інституту Київського національного університету ім. Т. Шевченка*. Київ, 2010. Вип. 27. С. 337–341.
129. Шило С. Г. Методичні рекомендації щодо освоєння та використання систем дистанційного навчання Moodle ХНЕУ / уклад. С. Г. Шило. Харків, 2011. 68 с.
130. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ, 2002. 560 с.
131. Яценко Г. Ю. Феномен комунікативності в системі ціннісних пріоритетів дистанційного навчання: фактори інтенсифікації : монографія. Київ, 2009. 122 с.
132. Gordon Th. P. E. T. Teacher effectiveness training. New York, 2003. 365 p.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

3.1. Загальні питання організації й проведення педагогічного експерименту

Магістерська підготовка студентів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти здійснювалася в процесі експериментальної роботи й передбачала внесення коректив у дієвий процес підготовки. Схарактеризуємо етапи проведеного дослідження.

Відповідно до мети й завдань педагогічного експерименту розроблено програму і методику його проведення, що передбачала використання низки теоретичних і емпіричних методів дослідження.

I етап експериментальної роботи – *теоретичний*. На цьому етапі здійснено теоретичний аналіз проблеми формування готовності технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Розкрито понятійний апарат дослідження, схарактеризовано етапи розробленої технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, проаналізовано стан дослідження проблеми формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, а також виділено основні напрями вдосконалення формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти в зарубіжних країнах.

Важливе значення в обґрунтуванні теоретичних засад досліджуваної проблеми належало виокремленню та обґрунтуванню специфічних

особливостей магістерської підготовки студентів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

II етап експериментальної роботи – пошуковий. Упродовж цього етапу вивчався стан готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Зокрема досліджувалися питання розуміння студентами суті ключових понять дослідження, рівень ознайомлення зі специфічними особливостями упровадження дистанційної освіти та її навчально-методичним забезпеченням, а також обізнаність студентів магістерської підготовки.

Установлювалися зв'язки й залежності між знаннями студентів про особливості формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти й сформованістю в них інтересу до означеної проблеми. На пошуковому етапі вивчалися труднощі, що виникають у молодих фахівців, а також стан вирішення цього питання в процесі курсової підготовки.

На основі аналізу теоретичного та практичного стану досліджуваної проблеми сформульовано мету, завдання й гіпотезу дослідження.

На III етапі експериментальної роботи теоретично обґрунтовано етапи формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, окреслено їх змістове наповнення, визначено взаємозв'язки між ними.

IV етап експериментальної роботи передбачав *формувальний* експеримент, тобто здійснювалася експериментальна перевірка гіпотези дослідження.

Експериментальна робота з перевірки гіпотези дослідження здійснювалася впродовж 2016-2018 рр. у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, Харківському торговельно-економічному інституті Київського національного торговельно-економічного університету, Харківському національному університеті радіоелектроніки. В експериментальному дослідженні брали участь 396 студентів магістерської

підготовки, із яких було сформовано одну експериментальну групу (ЕГ), що налічувала 202 особи. До контрольної групи (КГ) увійшло 194 особи.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту нами було проведено перевірку визначених рівнів сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти за критеріями (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-інформаційний, рефлексійно-результативний) й визначеними показниками (вмотивованість до здійснення професійно-педагогічної комунікаційної діяльності в умовах дистанційної освіти, володіння комунікативними знаннями в умовах дистанційної освіти, сформованість комунікативних умінь та їхнє застосування в умовах дистанційної освіти, здатність студентів-магістрів до самооцінки та самоаналізу до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти). Були також визначені рівні сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти (високий, середній, низький).

З метою оцінювання рівнів готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти за мотиваційним критерієм застосовували адаптовану методику за допомогою модифікованого М. Магомед-Еміновим тесту опитувальника А. Мехрабяна; за когнітивним критерієм – опитувальник «Педагогічна комунікація в умовах дистанційної освіти» та проєктивну методику незавершених речень з метою дослідження наявності системи необхідних знань щодо визначення рівня сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти; за діяльнісно-інформаційним критерієм – психолого-педагогічні ситуації, які виявляли сформованість комунікативних умінь та навичок, необхідних студентам магістерської підготовки для здійснення педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти; за рефлексійно-результативним критерієм – методика М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто Я?», методика «Який Я викладач?», методика діагностики професійної

підготовленості особистості до комунікаційної діяльності (В. Уруський) та адаптована методика А. Карпова для діагностики рефлексивності особистості.

V етап експериментальної роботи – *оцінно-результативний*. На цьому етапі виявлялася динаміка формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, узагальнювалися результати експериментального дослідження.

Розроблено програму для впровадження її в практику магістерської підготовки студентів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

У контрольних групах підготовка студентів відбувалася за чинною системою навчання відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми магістрів. У змісті, формах і методах організації навчального процесу зі студентами не передбачалися спеціальні зміни, спрямовані на їхню підготовку до професійної діяльності.

Таблиця 3.1

Програма процесу підготовки студентів педагогічних університетів до професійної діяльності засобами дистанційних освітніх технологій

Етапи роботи, їх тривалість	Мета етапу	Джерела дослідження	Методи дослідження
1	2	3	4
Теоретичний 2014-2015 рр.	Здійснити теоретичний аналіз стану досліджуваної проблеми, уточнити й розкрити дефініції проблеми дослідження.	Література з філософії освіти, історії розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогіки, монографії, дисертації, словники, енциклопедії, довідкові матеріали.	Теоретичний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення.

Продовження табл. 3.1

1	2	3	4
Пошуковий 2015-2016 рр.	Вивчити стан готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.	Психолого-педагогічна та методична література з проблеми дослідження, матеріали наукових конференцій з проблем формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Законодавча, нормативна література. Навчальна література з предметів професійно-педагогічної підготовки.	Аналітико- синтетичний, анкетування, педагогічне спостереження, узагальнення, констатуваль- ний експеримент.
Теоретичне обґрунтування етапів підготовки 2015-2016 рр.	Теоретично обґрунтувати етапи технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.	Психолого-педагогічна література (збірники статей, навчальні посібники, монографії, статті у фахових журналах), матеріали дисертаційних досліджень, Інтернет-ресурси.	Теоретичне прогнозування, теоретичний аналіз, узагальнення.
Формувальний 2016-2018 рр.	Експериментально перевірити реалізацію етапів розробленої технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах ДО.	Навчально-методичне забезпечення формувального експерименту (матеріали лекційних, практичних, семінарських занять). Матеріали методичних рекомендацій тощо.	Педагогічний експеримент, порівняння, узагальнення, спостереження.

Розроблений діагностичний інструментарій залишався постійним упродовж усієї експериментальної роботи.

Таким чином, запропонована нами програма процесу формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти сприяла послідовності його проведення від теоретичного аналізу досліджуваної проблеми та її вивчення в процесі формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти до теоретичного обґрунтування етапів розробленої технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, апробації та визначення їхньої результативності, а також упровадження в процес підготовки (див. табл. 3.1).

Вірогідність результатів, отриманих у процесі експериментальної роботи, обумовили такі фактори:

- експеримент проводився в умовах природного освітнього процесу, не порушуючи його логіки й перебігу;
- вибірку, досліджувану послідовно від 1 до 2 курсу, склали студенти II (магістерського) рівня підготовки однієї паралелі;
- і в експериментальних, і в контрольних групах освітній процес здійснювався відповідно до затверджених навчальних планів;
- у всіх групах використовувались однакові методики діагностики сформованості рівнів готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

У процесі експериментальної роботи використовувався комплекс методів науково-педагогічного дослідження, провідними з яких були:

1) *педагогічні спостереження* з метою з'ясування:

- характеру професійно-пізнавальних інтересів;
- виявлення та оцінки рівнів сформованості знань студентів, спеціальних умінь, особистісних якостей студентів;
- характеру комунікації та спілкування студентів у віртуальному

середовищі;

2) *анкетування*, опитування різних видів із метою:

- оцінки характеру уявлень студентів і викладачів про педагогічну комунікацію в умовах дистанційної освіти;

- виявлення цілей, ціннісних орієнтацій, мотивів організації дистанційного навчання, вимірювання їх вираженості та визначення спрямованості мотиваційної структури особистості (індивідуалістична, колективістична); рівнів сформованості професійно-пізнавального інтересу щодо формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти;

- вивчення ставлення студентів і викладачів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, визначення його «типів», характеру виявлення;

- визначення рівня рефлексивності поведінки й діяльності студентів;

- з'ясування рівнів сформованості професійно-особистісних якостей, самоконтролю та видів самооцінки студентів щодо сформованості відповідної готовності;

- вивчення міжособистісних відносин у колективах навчальних академгруп студентів, характеру їхньої комунікації та спілкування у віртуальному середовищі;

- отримання первинної інформації для визначення рівня сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти;

3) *метод бесіди та інтерв'ювання*:

- з викладачами кафедр, які брали участь у експерименті, з метою одержання незалежних експертних оцінок щодо змісту, методик і результатів відповідної підготовки студентів, вираженості сформованості їхніх особистісних якостей згідно з формуванням готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти;

- зі студентами для уточнення отриманих даних педагогічного експерименту;

4) *тестування, метод аналізу продуктів навчально-пізнавальної діяльності* студентів (проектів різних типів, видів) для перевірки рівня сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти;

5) *метод діагностичних самостійних робіт з метою* більш глибокої перевірки знань, умінь і навичок студентів магістерської підготовки до професійної комунікації в умовах дистанційної освіти, що дозволило б уточнити рівень їх сформованості.

Діагностична робота мала комплексний характер і складалась із завдань (міні-проектів) перспективної спрямованості (із зростаючим ступенем труднощів), виконання яких дало змогу поцінувати повноту, глибину відповідних знань, оперативність та усвідомленість дій із формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти та передбачало регулярну їхню фіксацію в різних видах професійної підготовки студентів. Коефіцієнти повноти засвоєння теоретичного матеріалу, глибини знань та оперативності дій у розв'язанні завдань кожним студентом обчислювались за формулою (3.1):

$$k = \frac{m}{n} \quad (3.1),$$

де m – кількість правильно використаних елементів відповідних знань або кількість використаних суттєвих зв'язків, або кількість правильно виконаних студентом відповідних дій;

n – загальна кількість елементів знань або кількість суттєвих зв'язків, або кількість суттєвих операцій (дій), що ведуть до розв'язання поставлених завдань.

Під час перевірки виконаних завдань здійснювали фіксацію не самого факту вирішення проблеми, а виконаних студентом елементарних дій у процесі її розв'язання;

б) *непараметричні методи математичної статистики* з використанням критерію χ^2 (хі-квадрат) для порівняння розподілу об'єктів двох вибірок за

рівнями готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти експериментальної й контрольної груп, що дало б змогу здійснити кількісний аналіз отриманих результатів [5, с. 66].

Значення статистики T критерію χ^2 обчислювали за формулою (3.2), розподіливши студентів експериментальної і контрольної груп на три категорії відповідно до рівнів їхньої готовності до професійної діяльності засобами

дистанційних освітніх технологій:

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{j=1}^3 \frac{(n_1 Q_{2j} - n_2 Q_{1j})^2}{Q_{1j} + Q_{2j}} \quad (3.2.),$$

де n_1 і n_2 – об'єм вибірок з експериментальної і контрольної груп відповідно;

Q_{ij} – число об'єктів i -тої вибірки, які попали в категорію j .

Експериментально отримане значення статистики T порівнювали з критичним значенням $T_{\text{крит}}$ за таблицями χ^2 із $C-1$ ступенями свободи (де C – кількість обраних категорій) беручи до уваги рівень значущості α . Результати проведеного порівняння надали змогу прийняти або відхилити нульову гіпотезу;

7) використання умовної шкали порядку рівнів, де низькому рівневі приписувалася оцінка “1” бал, середньому – “2” бали, високому – “3” бали для порівняння отриманих констатувальних даних у контрольній та експериментальній групах. За цією шкалою обчислювалася середня вибіркова оцінка $\bar{X}_B$ рівнів сформованості готовності студентів магістерської підготовки

до професійної комунікації в умовах дистанційної освіти:

$$\bar{X}_B = \frac{\sum_{i=1}^3 x_i n_i}{n}$$

(3.3),

де x_i – порядок рівня реальних навчальних можливостей студентів;

n_i – кількість студентів, що виявили відповідний рівень готовності x_i ;

n – загальна кількість студентів у групі.

Основним методом дослідження був педагогічний експеримент.

Проведенню експериментальної роботи передувало пілотажне дослідження, *завданнями* якого було: вивчення стану магістерської підготовки студентів до професійної комунікації в умовах дистанційної освіти; вивчення можливостей освітнього процесу педагогічних університетів щодо формування готовності студентів магістерської підготовки до професійної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Для вирішення практичних завдань виникає необхідність чіткого виділення та формулювання критеріїв і показників сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, які не можуть бути вибрані довільно, а мають ґрунтуватися на її структурних компонентах. З дієвих критеріїв і показників було обрано ті, що піддаються дослідженню, фіксуванню, опису та певним вимірам, оскільки існують предмети дослідження, пов'язані з глибинами душі, які неможливо точно обрахувати та інтерпретувати у відсотках, а лише за допомогою побічних ознак: спостереження, співчуття дослідника тощо. Це стосується й сформованої готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, тому її ступінь слід уважати настільки вірогідним, наскільки ці результати можуть бути математично та статистично опрацьовані.

В основі вибраної проблеми хрестоматійні тлумачення критерію (від грец. *krioterion*) як засобу для судження, мірила, на підставі якого здійснюється оцінювання, визначення або класифікація явищ [2, с. 465], показника – як його ознаки, доказу, свідчення [2, с. 839], параметра – як конкретної ознаки, рівня – як ступеня якості величини розвитку явища [2, с. 1032].

Визначення критеріїв, показників та параметрів ґрунтується на думці вчених про те, що критерії мають бути однозначними (однаково трактуватися в межах конкретного дослідження), адекватними (відповідними природі явища, що досліджується), обґрунтованими (правомірно диференціювати рівні розвитку явища), прогностичними (здатними визначати відносну стійкість кожного рівня),

надійними (мінімізувати розходження при повторному оцінюванні), відповідати вимогам адитивності та відображати всі складники явища.

Вагомою в контексті нашого дослідження є думка В. Семиченко, яка вважає, що при вивченні складноструктурованих системних об'єктів необхідно обирати невелику кількість показників і параметрів аби провести аналіз всіх компонентів та характеру зв'язків між ними, що виступають незалежними системними ознаками як явищами об'єктивними [13, с. 27 – 28].

Ураховуючи вищезазначене, було розроблено критерії та показники сформованої готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти (відповідно до її структури), що відображають авторське уявлення про її суть і характеристики.

1. *Мотиваційний критерій* характеризує сформованість мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти й може бути представлений за такими показниками, як умотивованість до здійснення професійно-педагогічної комунікаційної діяльності в умовах дистанційної освіти.

2. *Когнітивний критерій* відображає рівень сформованості знань студентів, тобто сформованості змістового компонента готовності студентів педагогічних університетів до професійної діяльності засобами дистанційних освітніх технологій, зокрема володіння комунікативними знаннями в умовах дистанційної освіти.

У межах проблеми, що досліджується, не ставилося завдання перевірити якість знань студента за всіма названими вище показниками, а лише за тими, які є необхідними для формування когнітивного компонента готовності студентів магістерської підготовки. У контексті досліджуваної проблематики важливою, на нашу думку, видається наукова позиція А. Кузнецова [14, с. 70 – 71], який стверджує, що:

➤ предметно-змістові показники якості знань відображають суттєві особливості самого об'єкта – знання тих, хто навчається, за їх допомогою можна виявити якість засвоєння окремих аспектів матеріалу, що підлягає

засвоєнню, зв'язків усередині нього, а також зв'язків між різними об'єктами змісту навчального матеріалу;

➤ змістово-діяльнісні показники описують результати послідовного засвоєння навчального матеріалу: актуалізацію знань, їхнє закріплення й застосування, перебудову й реконструкцію;

➤ змістово-особистісні показники відображають результати знань у самостійній позанавчальній або навчальній діяльності з використанням навчальної інформації, застосування якої є необхідною для отримання позитивного результату.

У межах означеної проблеми якість знань перевіряємо за допомогою такого показника як рівень засвоєння навчального матеріалу.

3. *Діяльнісно-інформаційний критерій* визначає міру сформованості процесуального компонента сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, тобто сформованість комунікативних умінь та їхнє застосування в умовах дистанційної освіти.

4. *Рефлексіно-результативний критерій* визначає міру сформованості особистісно-рефлексійного компонента сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, зокрема здатність студентів-магістрів до самооцінки та самоаналізу до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Розроблена нами структура сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти містить три її рівні: високий, середній, низький.

Нами було обґрунтовано рівні сформованості досліджуваної готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Теоретичне обґрунтування суті компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти покладено в основу

моніторингових досліджень на етапах педагогічного експерименту. Критерії, показники та рівні діагностування сформованості досліджуваної готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти слугують інструментом, що сприяє здійснити коректне кількісне і якісне вимірювання цієї готовності.

З метою активізації мотиваційного компоненту, що покликаний на стимуляцію навчально-пізнавальної діяльності студентів, нами було розроблено анкету (додаток Б), що забезпечує визначення вхідного рівня готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Методикою констатувального експерименту передбачено виокремлення показників рівня готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти за розробленою в роботі анкетною (додаток Б) та використання методів математичної статистики для опрацювання отриманих результатів.

Ураховуючи складну структуру досліджуваного феномену, ми використали два підходи виявлення стану готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційного навчання: перший – самооцінка КГ через анкетне опитування (додаток Б – вхідне анкетування – до вивчення розробленого спецкурсу, вихідне анкетування – за результатами вивчення спецкурсу); другий – оцінка студентами ЕГ за допомогою анкетування (додаток В) контрольної групи студентів, які вже виступали в ролі викладачів системи дистанційної освіти в ЕГ.

Анкети склалися із 26 та 17 запитань, які респонденти поцінювати балами: від 10 – повністю погоджуюся до 0 – зовсім не погоджуюся.

За результатами експерименту було отримано дані з двох джерел:

1. Зіставлення результатів вхідного та вихідного анкетування ЕГ (анкетування із визначення ступеня задоволеності рівнем підготовки,

сформованістю компетентності за розробленим спецкурсом та виявлення недоліків технології);

2. З'ясування ефективності реалізації на практиці отриманих знань за розробленим спецкурсом за результатами вхідного та вихідного анкетування ЕГ.

Анкетування ЕГ з приводу використання засобів ІКТ, якості проведення віртуальної дискусії, ефективності передачі інформації, комунікативних умінь викладача та взагалі придатності до роботи в системі дистанційної освіти дозволить оцінити рівень сформованості умінь для здійснення педагогічної комунікації. Підсумок балів за кожним питанням розроблених анкет і вирахування середнього бала складає загальну характеристику готовності.

Ефективність освітнього процесу визначається отриманими результатами: якісними та кількісними параметрами загальних і спеціальних компетентностей (знання, уміння, навички комунікації), сформованих під час навчання.

Експериментальна робота передбачала визначення ефективності системи професійної підготовки студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти під час вивчення дисциплін загальної й професійної підготовки та за умови впровадження спеціального курсу «Основи професійно-педагогічної комунікації в системі дистанційної освіти».

Результати констатувального етапу дослідження дали підстави стверджувати, що формування професійної компетентності студентів магістерської підготовки до здійснення педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти відбувається стихійно, і як наслідок – традиційні підходи не забезпечують високого рівня їхньої підготовки. З метою подолання виявлених на констатувальному етапі експерименту недоліків було проведено формувальний етап дослідження.

У таблицях 3.2, 3.3 та 3.4 відображені дані констатувального етапу експерименту сформованої готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Отримані результати засвідчують, що загалом стан сформованої готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в

умовах дистанційної освіти не забезпечував високий рівень мотиваційно-ціннісного компонента (див. табл. 3.2).

Відповідно до завдань констатувального етапу експерименту визначалося в студентів експериментальної та контрольної груп позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до успіху, умотивованість до результативної діяльності. Для цього використовувались такі методи дослідження: спостереження за навчальною діяльністю студентів, бесіди з ними, експертне оцінювання, де в ролі експертів виступали досвідчені викладачі.

Таблиця 3.2

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти

Критерій	Показник	Рівні	ЕГ (202 особи)		КГ (194 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	Умотивованість до здійснення професійно-педагогічної комунікаційної діяльності в умовах дистанційної освіти	В	25,2	51	25,6	50
		С	31,0	63	30,8	60
		Н	43,8	88	43,6	84

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Як було встановлено на констатувальному етапі експерименту, тільки в близько 3 % всіх студентів та в близько 10,5 % опитаних студентів прагнення до успіху були вмотивованими до здійснення професійно-педагогічної комунікаційної діяльності в умовах дистанційної освіти. А за результатами таблиці 3.2 взагалі в студентів контрольної та експериментальної груп високий рівень за цим показником відсутній.

На цьому етапі дослідження застосовувався «Тест-опитувальник мотивації досягнення (ТМД) (А. Мехраб'ян, модифікація Магомет-Емінова)» (див. Додаток

Г). Для цього студентам пропонувалось відповісти на питання творчого характеру. На основі опрацювання отриманих відповідей стало зрозумілим, що студенти-магістри хочуть стати фахівцями своєї справи, але не усвідомлюють, що це означає, які зусилля потрібно докласти, щоб стати фахівцем.

Узагальнені констатувальні дані експериментальної перевірки щодо сформованості змістового компонента готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти відображено в таблиці 3.3.

Згідно з обраним когнітивним критерієм змістового компонента в процесі проведення педагогічного експерименту визначався рівень знань студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Відповідна діагностика проводилась за допомогою використання таких методів дослідження: тестування, бесіди, експертного оцінювання, аналізу усних і письмових робіт студентів. Під час бесід зверталася увага учасників педагогічного експерименту й на той чинник, які саме форми, методи та засоби навчання сприяють формуванню готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Аналіз наведених у таблиці 3.3 даних засвідчив, що стан сформованості вищезазначених знань, що відповідав високому рівню знань студентів відсутній в обох групах, водночас у більшій частині студентів зазначені знання та вміння знаходились узагалі на низькому рівні. Викликала занепокоєння й та обставина, що студенти майже не вбачають особливостей упровадження дистанційних освітніх технологій у навчальний процес.

Таблиця 3.3

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості змістового компонента готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти

Критерій	Показник	Рівні	ЕГ (202 особи)		КГ (194 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Когнітивний	Володіння комунікативними знаннями в умовах дистанційної освіти	В	9,0	18	8,3	16
		С	23,9	48	24,4	47
		Н	67,1	136	67,3	131

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Узагальнені констатувальні дані експериментальної перевірки щодо сформованості операційного компонента готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти відображено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості операційного компонента готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (202 особи)		КГ (194 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Діяльнісно-інформаційний	Сформованість комунікативних умінь та їх застосування в умовах дистанційної освіти	В	21,3	43	20,5	40
		С	36,1	73	35,9	70
		Н	42,6	86	43,6	84

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Як встановлено, на констатувальному етапі експерименту (див. табл. 3.4) сформованість комунікативних умінь та їх застосування в умовах дистанційної освіти майже не спостерігались.

Узагальнені констатувальні дані експериментальної перевірки щодо сформованості рефлексійно-результативного компонента готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти відображено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості рефлексійно-результативного компонента готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (202 особи)		КГ (194 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Особистісно-рефлексійний	Здатність студентів-магістрів до самооцінки та самоаналізу, до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти	В	-	-	-	-
		С	42,6	86	42,3	82
		Н	57,4	116	57,7	112

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Як встановлено, на констатувальному етапі педагогічного експерименту (див. табл. 3.5) здатність студентів-магістрів до самооцінки та самоаналізу до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти майже не спостерігались.

Статистична обробка отриманих даних після проведення констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчила, що загальний стан готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти знаходиться переважно на низькому й середньому

рівнях (відповідно у 62,4% і 33,9% осіб) й лише в незначній частини студентів-магістрів (3,7%) – на високому рівні, що підтвердило актуальність і доцільність дослідження. Діагностичне обстеження дозволило виділити низку недоліків, що існують у процесі підготовки студентів-магістрів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, зокрема: епізодичне оновлення комунікативних знань в умовах дистанційної освіти, на відміну від постійного; недостатнє усвідомлення студентами магістерської підготовки потреби в педагогічній комунікації в умовах дистанційної освіти; механічне перенесення чужого досвіду у власну діяльність; невміння знаходити нестандартні рішення на основі результатів самостійно набутих знань.

Упродовж формувального етапу педагогічного експерименту в освітній процес впроваджувалися етапи підготовки студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

3.2. Реалізація технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти

Формувальний педагогічний експеримент було спрямовано на перевірку ефективності розробленої технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Робота в експериментальних групах у процесі проведення педагогічного експерименту сприяла виявленню особливостей формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти в процесі вивчення нормативних та інтегрованих педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності та творчості», «Педагогіка вищої школи», «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти»), передбачені розробленою технологією:

а) інноваційна підготовка викладачів та мотивування студентів-магістрів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти з урахуванням тієї інформації, що пропонувалася до вивчення;

б) самостійне поглиблення й розширення вивчення навчальної інформації (за підготовленими викладачами й студентами запитаннями) та її представлення в груповій співбесіді (колоквіумі) або в процесі проведення віртуального семінару;

в) організація різних видів роботи в умовах дистанційного навчання.

Одним із першочергових завдань реалізації першого, *професійно-мотиваційного етапу* розробленої технології було забезпечення відповідної психолого-педагогічної підготовки викладачів і передбачала підвищення їхнього професійного інтересу до досліджуваної проблеми.

Для того аби підвищити професійний інтерес викладачів до проблеми дослідження було проведено комплекс групових занять та індивідуальних консультацій щодо формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Проведений аналіз наукової літератури, вивчення педагогічного досвіду та власний досвід у контексті визначення проблеми, сформувати готовність студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти складно навіть досвідченим викладачам. Зазначимо, що вкрай важливим є володіння викладача відповідними вміннями до викладу матеріалу з дисципліни віртуально, то він ніяк не може бути спроможним сформувати готовність студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Для забезпечення відповідної психолого-педагогічної підготовки викладачів щодо формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти були проведені віртуальні семінари, на яких доповідалися й обговорювалися такі проблеми, як: «Педагогічна комунікація в умовах дистанційної освіти», «Діалогова взаємодія суб'єктів навчання», «Поетапне формування готовності студентів

магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти», «Діагностичний підхід до організації й результатів формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти».

Проведення цих семінарів сприяло формуванню позитивної мотивації до вирішення поставленої проблеми, підвищенню рівня професійної компетентності викладачів, зокрема її інформаційно-цифрової складової, сприяло сформованості їхньої самоосвітньої діяльності в умовах дистанційної освіти.

У процесі віртуальної взаємодії викладачі обирали тематику навчальних занять, відповідні напрями роботи зі студентами, які були спрямовані на забезпечення розробленої технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти; викладачі отримували рекомендації й поради щодо вивчення дидактичної й методичної літератури з проблеми дослідження.

Навчання викладачів мало на меті ознайомити їх з різноманітними діагностичними та корекційними технологіями упровадження дистанційної освіти. Слід зазначити, що перевага на даному етапі надавалася ознайомленню викладачів із формами, методами та засобами організації навчальної діяльності в умовах дистанційної освіти. За потреби, вони отримували методичну допомогу шляхом проведення надання відповідних консультацій віртуально.

Із метою подолання індивідуальних утруднень й недоліків було організовано відвідування кафедр інших закладів вищої освіти, зустрічі з фахівцями кафедри інформаційних технологій та кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. У процесі проведення таких зустрічей проводилися інструкції викладачів за цікавою для них проблематикою.

Слід зазначити, що на успішне теоретичне опанування викладачами, які брали участь у педагогічному експерименті, із питань визначеної проблеми, зокрема особливостей запропонованої технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах

дистанційної освіти було забезпечено проведенням віртуальних занять доцентами та професорами, які є фахівцями з проблеми реалізації в навчальний процес технологій в умовах дистанційної освіти (професори А. Прокопенко, С. Зуб, С. Доценко, Н. Олефіренко, Н. Пономарьова, Л. Гризун та ін.).

На даному етапі як позитивне слід відмітити мотивацію до самоосвітньої діяльності викладачів із удосконалення набутих знань самостійно щодо формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Викладачі, які брали участь в педагогічному експерименті, самостійно опрацювали понад 500 джерел сучасної української й зарубіжної літератури з проблем формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

На допомогу викладачам було створено «Віртуальну бібліотеку», яка була доступною всім бажаючим, зокрема і учасникам педагогічного експерименту. Матеріали бібліотеки – це праці провідних науковців із проблеми формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Не викликає сумніву, що зацікавленість студентів щодо формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти пов'язана з високим рівнем *мотивації* до оволодіння майбутньою професією. Як було зазначено раніше, мотивація має вплив на весь процес професійного становлення щодо формування спрямованості педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Усе це має велике значення у віртуальному освітньому процесі, зокрема для забезпечення розробленої нами технології упродовж усього періоду навчання студентів магістерської підготовки.

В експериментальних групах відбувалося глибоке зацікавлення студентів загалом та основними проблемами й суперечностями навчальної теми за допомогою: висвітлення запитань («Яким чином?», «Чому?», «Для чого?») тощо.

Процес теоретико-практичної підготовки студентів магістерської підготовки щодо формування їхньої готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти містив низку послідовних кроків навчальної діяльності. По-перше, це вивчення генези проблеми дослідження. На цьому етапі студенти магістерської підготовки, щоб збагнути й осмислити суть і складність понять «педагогічна комунікація», «дистанційна освіта» проводилося опитування «Як можна застосувати освоєні знання віртуально?».

У процесі реалізації професійно-мотиваційного етапу розробленої технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти спрямовували роботу на те, аби вмотивувати їх до здійснення професійно-педагогічної комунікаційної діяльності в умовах дистанційної освіти тощо.

На змістово-діяльнісному етапі студенти магістерської підготовки мали змогу ознайомитися з історичними даними цього дослідження. Так, вони дізналися про те, що проблеми освоєння комп'ютерів в освіті, удосконалення педагогічних технологій на основі людино-комп'ютерного діалогу в освітньому процесі досліджувалися науковою спільнотою практично з моменту промислового виробництва комп'ютерів, тобто з початку 50-х років. Проте, перші дослідження зі створення навчальних машин розпочато в середині 20-х років у США психологом С. Пресси (1926-1927 рр.), а набагато пізніше, після опублікування в 1958 р роботи американського психолога Б. Скіннера «Наука про навчання і мистецтво навчання» почався новий період розробки й застосування навчальних машин, а потім, у період з 1970 по 1980 рр., комп'ютерів з використанням методу програмованого навчання [6].

Також у процесі вивчення курсу «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» студенти магістерської підготовки дізналися про визначені п'ять критеріїв, розроблених Б. Скіннером для його машини, які й нині є основними принципами при розробці інтерфейсу для тестування, навчальних програм дидактичного типу [17, с. 110]:

- ініціювання постійного контакту між програмою й користувачем на основі запитань (принцип інтерактивності);
- використання певних методів конструювання тестів для визначення розуміння студентом магістерської підготовки пройденого матеріалу (принцип педагогічної майстерності);
- виклад змісту матеріалу невеликими структурними частинами (модульний принцип);
- виведення підказки в разі помилки (принцип зворотного зв'язку);
- закріплення кожного успішного кроку деяким заохоченням (мотиваційний принцип).

Про підхід у програмованому навчанні, розроблений американським психологом Н. Кроудер, що використовується нині в автоматизованих навчальних системах, який, на відміну від Б. Скіннера, що розробляв великі за обсягом та складністю завдання, сформульовані у вигляді деякої проблеми, студенти магістерської підготовки дізналися самостійно з використання засобів ІКТ та навіть використали на власному досвіді. Так, при правильному виборі рішення здобувач освіти отримував нове завдання, у разі вчинення помилки зазначалася причина останньої, надавалися рекомендації та підказки. Студентам магістерської підготовки стали відомі такі терміни, як адаптивне навчання або тестування, навчальний діалог, який є складником педагогічної комунікації) [17, с. 110].

Характерною особливістю обговорень проблем ІКТ на заняттях зі студентами магістерської підготовки була її багатоаспектність, що передусім обумовлено багатогранністю програмно-технічних рішень, дидактичних характеристик цих технологій, тому не викликає здивування наявність широкого спектру точок зору на проблему їх використання в освіті. Студенти дійшли висновку, що ІКТ нині є загальним об'єктом досліджень для фахівців багатьох наук: технічних (насамперед інформатики або computer science, теорії зв'язку), соціально-гуманітарних наук (педагогіки, психології, лінгвістики, соціології, філософії тощо) й міждисциплінарних напрямів (педагогічної та соціальної

інформатики, культурології, семіотики, герменевтики, бібліотекознавства, етнографії, політології тощо), які виділяють свій предмет дослідження в ІКТ.

У процесі дослідження студентам магістерської підготовки стало відомо, що до міждисциплінарних галузей, які досліджують проблеми ІКТ, належить також галузь знань, що вивчає явище людської комунікації, іменована в американському варіанті як Communication Science (Communication, Communication Studies), яка порівняно недавно стала відома науковому й освітньому співтовариству. Прикладними дослідженнями в межах цього напрямку, найбільш близькими до педагогічних проблем комунікації в електронному середовищі, є міждисциплінарні дослідження педагогічної інформатики та педагогічної комунікації (американський варіант – educational, instructional communication), а також комп'ютерно-опосередкованої комунікації або опосередкованого комп'ютером спілкування (варіанти перекладу американського терміна computer-mediated communication) [1, с. 7].

Нами зазначалося, що комунікативна підготовка в США здійснюється для отримання спеціальності (Communication major), або у вигляді спецкурсів, обов'язкових для фахівців різних напрямків (communication minor). Наприклад, починаючи з середини 90-х рр. минулого століття число випускників, які закінчують університети зі спеціальності «комунікація» збільшилося в три рази з середини 70-х рр., досягнувши в середньому 60 тис. осіб, які здобувають ступінь магістра щорічно [18].

Так, за результатами досліджень середини 1990-х рр. [16], українські викладачі до цього часу були знайомі з західною системою комунікативної освіти. Із 320 респондентів тільки 12% були інформовані про існування комунікативних кафедр, 7% вивчали курси, що містять навчання комунікативним навичкам.

Відносно навчання комунікативним дисциплін відзначимо, що, незважаючи на широту й різноманітність підходів до феномену педагогічної комунікації в усьому світі, таке навчання здійснювалося найчастіше за західним зразком.

Тому нами було запропоновано студентам магістерської підготовки розробити програми таких навчальних дисциплін:

- основи теорії і практики комунікації;
- комунікативні методи досліджень;
- педагогічна комунікація;
- професійна (наукова) комунікація;
- спілкування в малих групах;
- міжособистісна і сімейна комунікація;
- мовна комунікація і публічний виступ;
- культура мови, переконання і аргументація в педагогіці;
- мова і комунікація в контексті культури і міжкультурної взаємодії;
- невербальна комунікація;
- навчальна і наукова комп'ютерно-опосередкована комунікація;
- історія комунікації і комунікативних підходів в освіті.

Саме такий узагальнюючий підхід сприяв розвитку теорії і методики педагогічної комунікації в електронному освітньому середовищі, збільшенню рівня знань, як в галузі педагогіки, так і в інших гуманітарно-соціальних науках.

Вивчення комунікативних теоретичних та методичних аспектів використання ІКТ, як процедури, що забезпечує взаємовідносини і взаєморозуміння між учасниками освітнього, наукового процесу, було реалізовано в електронному комп'ютерному середовищі (комп'ютерно-опосередкована комунікація, освітні та академічні мережеві спільноти).

У процесі проведення практичних занять із розробленого нами спецкурсу студенти магістерської підготовки автоматично навчалися переносити навички комунікації з традиційного середовища спілкування (обличчям до обличчя) в опосередковане ІКТ спілкування, тому що комунікативна, інтерактивна й перцептивна діяльність істотно перетворювалася під їхніх впливом [1, с. 193].

Роботу зі студентами розпочинали з того, що педагогічна комунікація в електронному середовищі також розглядає комунікацію як первинний процес, який координує цілеспрямовані практичні дії студентів магістерської

підготовки. У розглянутому нами ракурсі особливістю цих узаємодій між комунікантами є те, що вони здійснюються в електронному середовищі, через комп'ютерний канал зв'язку (комп'ютерні телекомунікації). Таким чином, можна визначити педагогічну комунікацію в електронному середовищі, у якому досліджується використання студентами магістерської підготовки освітнього процесу електронних (частіше текстових) повідомлень для формування розуміння в електронному освітньому середовищі інформаційної та комунікативної культури. Ця проблемна галузь є практико-орієнтованою щодо використання освітнього електронного середовища й розвитку культури цього виду комунікації в педагогічній практиці.

Оскільки у світовому науковому співтоваристві ще не склалося єдиної з огляду на розуміння суті і особливостей навчання в електронному середовищі, його форм, методів і засобів організації, критеріїв оцінки його ефективності, у процесі проведення занять студенти магістерської підготовки намагалися побачити суттєву різницю між навчанням в електронному середовищі (e-learning, Web-based learning / Internet-based learning) і традиційними формами навчання, як на самому етапі навчання, так і на етапі отриманих у результаті навчання знань [20]). Навчання в електронному середовищі спиралося на функціональну ефективність інформаційних і комунікаційних технологій, формувалося на основі «особливої» культури навчання (e-learning culture), яка характеризувала як студента магістерської підготовки (e-learner), так і викладача (e-teacher, e-instructor, e-facilitator, e-supervisor). Значно змінювалася й роль викладача, який певною мірою повинен освоювати й менеджерські функції (e-learning manager / e-learning administrator).

Отже, важливим елементом навчання в електронному середовищі стала його організація й методологія, які більшою мірою відрізняються від традиційних форм і методів навчання [19].

Визначаючи успішність навчання в електронному середовищі з позицій комунікативної теорії, за основу брали те, що особливістю навчання студентів магістерської підготовки є необхідність постійної конструктивної та ефективної

взаємодії з учасниками освітнього процесу, тобто традиційно – з однокурсниками та викладачами, а з огляду на те, що змінюється комунікативне середовище закладів вищої освіти – з комп'ютерними фахівцями (технічний персонал, адміністратор локальної мережі, адміністратор, редактор або дизайнер веб-сайту, Інтернет-провайдер). Таким чином, студенти магістерської підготовки розуміли, що вони мають сформувати відповідні уміння та навички, готовність будувати ефективну комунікацію з іншими людьми, безпосередньо беручи участь в освітньому процесі. Аналогічно, студенту магістерської підготовки необхідно вміти будувати свою комунікацію з іншими учасниками освітнього процесу з метою навчання, самонавчання – з однокурсниками, викладачами, а також із технічним персоналом, адміністратором. Набуття і розвиток цих навичок можливо тільки в процесі активної діяльності, що містить різноманітні форми комп'ютерної опосередкованої комунікації (міжособистісна, групова, міжкультурна).

Відзначимо, що через відсутність широкої практики використання електронної комунікації й навчання комунікації в електронному середовищі в програмах підготовки фахівців, отримання цих комунікативних навичок частіше відбувається наслідуванням способам і діям користувачів, більш компетентних у комп'ютерних технологіях, під час спостереження за ними (зокрема за викладачем, тьютором) у процесі навчання. Таким чином, серед відомих психологічних механізмів впливу (навіювання, переконання, наслідування), що знаходяться в основі методів навчання, найкращим серед яких було переконання [15, с. 104], в електронному середовищі задіяними виявляються механізми «наслідування», як непрямі, опосередковані методи включення в організаційні форми навчальної діяльності, в умовах якої дії і вчинки одних учасників стають підставою для зміни поведінки й дій інших.

Нами на змістово-діяльнісному етапі реалізації технології було впроваджено засіб топології комунікації (коло, ланцюг, зірка), який потребував об'єднання індивідуальних зусиль, а ефективність досягається при децентралізації комунікації. Також у процесі вивчення розробленого курсу

студентами магістерської підготовки використовувалися методи навчання в співробітництві (collaborative learning), засновані на комунікації в малих групах (3-5 чоловік), які містять проектні, проблемні, кооперативні методи.

Самими студентами магістерської підготовки було відзначено, що традиційний лекційний метод навчання, який був дієвим упродовж багатьох століть, який перевірений у всесвітньому масштабі й має низки позитивних сторін, має й низку істотних недоліків, які посилюються в електронному середовищі.

По-перше, цей метод спочатку передбачав активність з боку викладача й відносну пасивність з боку студента магістерської підготовки, унаслідок відсутності зворотного зв'язку від студента магістерської підготовки до викладача, зокрема при розміщенні текстових, аудіо-, відео- матеріалів курсу на веб-сайті, на касетах і CD-дисках, передачі зображення й звуку під час відеоконференцзв'язку (телелекція, медіа-лекція). Ефективним був той організований освітній процес, який був оперативно керованим з боку викладача й інтерактивним з боку студента магістерської підготовки (наприклад, консультації, семінари в он-лайнному синхронному й офлайнному асинхронному режимах, проекти, індивідуальні завдання).

У подоланні проблем комп'ютерно-опосередкованої комунікації в електронному середовищі студентами магістерської підготовки також було накопичено певний досвід. До такого досвіду віднесли, зокрема дослідження з питань мережевої етики, заснованої на перехрещенні норм поведінки, характерних для трьох груп – спільноти користувачів Інтернет, освітньої та ділової спільнот. Так, узаємопов'язані між собою комп'ютерна етика для професіоналів і користувачів при вирішенні моральної дилеми: яким етичним принципам слідувати, яким із них віддати перевагу при використанні ІКТ у своїй діяльності, студенти магістерської підготовки надавали перевагу такому принципу, як повага права недоторканності інтелектуальної власності.

Слід зазначити, що існування норм і правил мережевої етики апріорі передбачала й досить часто забезпечувала взаємно очікувані способи поведінки тих, хто з ними знайомий. У результаті передбачення реакцій одних

користувачів Інтернет-технології на поведінку інших міжособистісна взаємодія або взаємодія в малих групах набуває організованого і взаємоузгодженого характеру. Так, у процесі відсилання електронного листа передбачалося отримати відповідь на нього або підтвердження про отримання, витягу вкладення протягом якогось терміну (наприклад, практично відразу, упродовж тижня). Ефективність текстового повідомлення залежала від обраних засобів комунікації, готовності одержувача до адекватного тлумачення повідомлення, обумовленого загальним тезаурусом.

Так, у традиційних електронних вітаннях для позначення адресата і стильового тону викладу прийнято офіційне звернення на ім'я та по батькові або трьохвимірне звернення (останнім часом разом зі словами-зверненнями «Пан, пані, панове»), звернення-регулятиви (найчастіше «шановні колеги») [4, с. 240], «шановні студенти». Серед труднощів у виборі того чи того звернення при спілкуванні в електронному середовищі можна назвати відсутність в адресанта відомостей про адресата. Наприклад, узагалі відсутні або відомі тільки ініціали, у підписі або в заголовку електронного листа використані тільки ім'я, прізвище, двойменне позначення або сторонні імена при надсиланні з чужої поштової скриньки. Зауважимо, що ця проблема відсутності необхідних відомостей про адресанта й адресата виникає однаково, як при спілкуванні зі студентами, так і з викладачами.

Студенти магістерської підготовки як позитивно відмітили в педагогічній комунікації кращий офіційно-діловий тон викладу змісту повідомлення, що характеризується відповідними лексичними, стилістичними, граматичними нормами, текстовою організацією, що містить, наприклад, форму звернення, уживання вступних слів і зворотів, займенників. Оскільки в цьому виді педагогічної комунікації взаємодія відбувалася не тільки з викладачем, але й з іншими студентами магістерської підготовки, частіше за все не у візуальному (іноді тільки при наявності світлин), а в текстовому режимі, що викликало певні психолого-педагогічні проблеми педагогічної комунікації, зумовлені специфікою електронного середовища (відсутність невербальної комунікації,

незвичні форма спілкування й швидкість обміну повідомленнями, емоційне виснаження тощо.). Зважаючи на важливість підвищення активності студентів магістерської підготовки в електронному середовищі, викладач опановував техніку постановки питань, серед яких розрізняли інформаційні, контрольні, орієнтаційні, що підтверджують, ознайомлювальні, зустрічні, альтернативні, однополюсні, направляючі, провокаційні, заключні тощо.

Подібні діалогові та дискусійні техніки, вироблені групові норми поведінки сприяли формуванню навчальних груп і співтовариств, об'єднаних загальною навчальною діяльністю, наявністю безпосередніх контактів кожного члена групи з кожним, членством, почуттям приналежності до цієї групи.

Таким чином, електронне освітнє середовище з комунікативного погляду є комунікативною системою, що містила прямий і зворотний зв'язок між викладачем і студентами магістерської підготовки.

Окрім підтримки двобічного зв'язку, сучасні програмні засоби для формування електронного середовища містили спеціальний інструментарій для сприяння емоційним комунікативним зв'язкам і відносинам (візитні картки, чати, форуми), зокрема з можливістю створення, редагування й коментування повідомлень (агенти, живі журнали, гіпертекст). Самоналаштування мало на увазі гнучке коригування, перебудову поведінки, дій учасників процесу педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти (наприклад, швидкість, стиль, етика спілкування). Таким чином, характерною особливістю самоорганізації та самонавчання комунікативної освітньої системи була її гнучкість, динаміка, систематична зміна до досягнення деякої стабільності поведінки студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації мірою накопичення ними досвіду взаємодії, до формування ефективного навчального, освітнього мережевого співтовариства.

Після теоретичної підготовки студентів-магістрів, освітній процес продовжувався в спеціально створеному електронному інформаційно-освітньому середовищі для розвитку їхнього світогляду, де вони могли обговорювати питання в онлайн-спільноті або на освітньому форумі, забезпечувався доступ до

нормативно-правової бази системи освіти з питань ІКТ, актуальних матеріалів Інтернет-конференцій, мережних наукових ресурсів тощо.

Розвиток технологічних навичок передбачав активне оволодіння навичками та вміннями використання новітніх ІКТ для розв'язання практичних завдань. Для цього використовуємо онлайн-ресурси з обмеженим та відкритим доступом. За допомогою платформи ДН Moodle студентам магістерської підготовки пропонувалося навчання за дистанційними курсами, також у Moodle та GoogleDrive відкритий доступ до навчальних матеріалів із певних тем, за допомогою Skype та GoogleHangouts вони отримували консультації, брали участь у вебінарах. За допомогою ресурсів із відкритим доступом студенти магістерської підготовки переглядали записи вебінарів та відео занять (канал YouTube, онлайн-спільнота), брали участь у дистанційних майстер-класах (блоги та сайти методистів, викладачів), мережних проектах (Wiki-середовище). Для отримання зворотної інформації студенти магістерської підготовки використовували такі засоби як форум, чат, віртуальна дошка тощо.

Використання хмарно-орієнтованих технологій дозволяло організувати різноманітну колективну діяльність в умовах дистанційної освіти. На цьому етапі кожен зі студентів магістерської підготовки мав змогу надавати технічну підтримку навчання або використанню певних ІКТ-засобів, педагогічних прийомів, методів, технологій, що дозволило співпрацювати. Досвід мережної співпраці та спілкування усвідомлюється та трансформується в інноваційні педагогічні технології, що допомагають спрямувати студентів магістерської підготовки до пошуку рішень поставлених проблем, навчатися самостійно визначати цілі власної навчальної діяльності та планувати шляхи їхнього досягнення; дозволяє змінити стереотипи поведінки, створити нові форми педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Активна взаємодія в побудованому інформаційно-освітньому середовищі сприяє розвитку стійких комунікативних навичок, навичок самоорганізації та планування самоосвітньої діяльності, співробітництва, визначення та слідування цілям для якісного та вчасного виконання роботи.

На змістово-діяльнісному етапі реалізації розробленої технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти основними формами навчання були:

1. Робота в аудиторії (міні-лекції, виконання практичних робіт, презентація власних самостійних робіт, прес-конференції, тестування, моделювання навчальних ситуацій, творча робота).

2. Самостійна робота (самонавчання) поза аудиторією (аналіз інформації з навчальної теми, вибір, підготовка й оформлення самостійної роботи в межах модуля, виконання групових завдань). У кожному навчальному модулі розробленого спецкурсу запропоновано теми для самостійного опрацювання з урахуванням стартової підготовки студентів магістерської підготовки. Для забезпечення практичної спрямованості самостійної роботи передбачено онлайн консультування після вивчення теоретичного блоку кожного модуля. Через зворотний зв'язок студенти магістерської підготовки дізнавалися про ефективність опрацювання кожного модуля. Консультації були можливими, але не обов'язковими.

Головними формами контролю були таблиці самооцінювання, проекти, тестові завдання. Самоконтроль здійснювався студентами магістерської підготовки в процесі навчання через планування завдань у шерінг-щоденнику та аналіз результативності їхні реалізації.

Шерінг – це поняття зі словника тренінгу та походить слово від англ. «to share» (ділитися). Метою використання шерінг-щоденнику є усвідомлення своїх почуттів і внутрішніх процесів, що відбуваються, аналіз та закріплення досвіду в процесі педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. На кожному занятті з використанням шерінг-щоденника передбачалося заповнення сторінки, зміст якої спрямовано на виявлення рівня теоретико-методологічного володіння матеріалом теми, що вивчається. У процесі навчання та після виконання практичних завдань студент магістерської підготовки аналізував самозміни, поціновуючи власну роботу, роботу групи, висловлював рекомендації викладачу/тьютору.

Викладач/тьютор у процесі та після заняття веде картку-спостереження діяльності учасників навчання. Співставлення результатів, висловлювань слухачів, матеріалів спостереження викладача/тьютора дає змогу відслідковувати зміни та корегувати зміст наступного заняття. Застосовані прийоми давали змогу створити оптимальні умови для ефективної педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Викладач/тьютор навчального курсу відповідає на запитання, інформує студентів магістерської підготовки про проходження окремих модулів і курсу загалом, підтримує дискусію на форумах – спонукає висловлюватися й реагувати на висловлювання інших, проводить індивідуальні та колективні консультації в режимі телеконференцій.

Також на цьому етапі розробленої технології було організовано дискусійні групи студенти магістерської підготовки в спеціально створених онлайн спільнотах. Зокрема, дискусійні питання обговорено студентами магістерської підготовки в спільнотах G + «Педагогічна комунікація в освітньому е-середовищі», «Узаємодіємо онлайн» з метою розвитку усвідомленого набуття уявлень про дефіцити практики сучасної взаємодії, розвитку почуття приналежності до професійної спільноти, міжособистісних навичок онлайн узаємодії, педагогічної комунікації, позитивного ставлення до розвитку власного рівня ІКТ, що дозволяє здійснити самовизначення, саморегуляцію власної професійної діяльності.

Не менш суттєвим було проведення тренінгів. Зазначимо, що групова дискусія в тренінгу виступає формою взаємодії учасників, сприяє саморозкриттю, дозволяє кожному комунікувати й тим самим почувати себе більш комфортно в групі, надає матеріал для діагностики, сприяє згуртуванню групи, підвищує рівень емпатії в педагогів, дає змогу побачити професійну проблему з різних боків тощо.

Критеріями педагогічної комунікації виділяємо: активність учасників, рівноправність у висловлюванні думок, відчуття демократичної атмосфери, задоволеність від спільної роботи.

Із метою постійної організації педагогічної комунікації студентів магістерської підготовки, обміну думками налаштовано було функцію «Обмін повідомленнями». Студенти магістерської підготовки постійно відчували підтримку тьютора, його зацікавленість у результатах роботи; відповідально ставитися до поставлених завдань, знаходити час на виконання модуля в спеціально відведений термін навчання.

Особистісно-рефлексійний етап технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти передбачав моделювання педагогічних ситуацій для формування умінь оцінювання та вдосконалення студентами власної педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти та організацію рефлексійної діяльності викладачів і студентів магістерської підготовки для виявлення змін у рівнях сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

У процесі реалізації особистісно-рефлексійного етапу технології було запроваджено форми і методи навчання, які спонукали студентів до самоаналізу, адекватної самооцінки щодо сформованості в них комунікативних умінь в умовах дистанційної освіти. Було застосовано такі методи, як рефлексійно-ділова гра з використанням евристичного діалогу, проблемно-рефлексійний полілог, рефлексійна інверсія, рефлексійний тренінг.

Рефлексійно-ділові ігри були організовані з метою формування у студентів комунікативних навичок в умовах дистанційної освіти, готовності до вирішення проблем формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

На меті щодо проведення проблемно-рефлексійного полілогу було формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Отже, на особистісно-рефлексійному етапі було організовано моделювання педагогічних ситуацій для формування умінь оцінювання та вдосконалення студентами магістерської підготовки власної педагогічної комунікації в умовах

дистанційної освіти. На цьому етапі студентів магістерської підготовки було стимульовано до підведення підсумків, здійснення професійної рефлексії – осмислення власної педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, самооцінки власної готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, екстеріоризації власних досягнень і досвіду.

3.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

Для оцінювання результатів упровадження технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти на контрольному етапі проводилася відповідна обробка й аналіз результатів педагогічного експерименту з урахуванням визначених критеріїв і показників.

В експериментальній і контрольній групах було зроблено заміри на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту. Аби прослідкувати динаміку визначених критеріїв і показників, застосовували методи математичної статистики.

Основними завданнями контрольного етапу педагогічного експерименту було:

1. Проведення порівняльного аналізу якісних і кількісних змін щодо сформованості компонентів готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти експериментальної і контрольної груп, які отримано в процесі проведення педагогічного експерименту відповідно до визначених критеріїв.

2. Ураховуючи узагальнені результати дослідження після проведення педагогічного експерименту сформулювати загальні висновки.

Вивчаючи рівень сформованості компонентів готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти зазначимо, що близько 25% студентів і в контрольній, і в експериментальній групах мали високий рівень за мотиваційним критерієм до

такого виду діяльності. Статистичні дані спонукали нас у процесі проведення педагогічного експерименту приділяти особливу увагу формуванню готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Результатом таких зусиль стали суттєві зрушення за показником мотиваційного критерію: умотивованість до здійснення професійно-педагогічної комунікаційної діяльності в умовах дистанційної освіти. Близько 69,7% студентів магістерської підготовки досягли високого рівня сформованості готовності за мотиваційним критерієм, водночас, як аналогічні дані в контрольній групі становили відповідно 50,0%. Слід зазначити, що в експериментальній групі завдяки упровадженню форм дистанційних освітніх технологій студенти магістерської підготовки досягли високого й середнього рівнів (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти

Критерій	Показник	Рівні	ЕГ (202 особи)		КГ (194 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	Умотивованість до здійснення професійно-педагогічної комунікаційної діяльності в умовах дистанційної освіти	В	69,7	141	36,5	71
		С	25,2	51	50,0	97
		Н	5,1	10	13,5	26

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Доведено (підрозділ 2.1), що формуванню готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти сприяло розуміння суті понять «педагогічна комунікація», «підготовка в умовах дистанційної освіти» тощо.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було з'ясовано, що низький рівень знань, що характеризує сформованість компонентів готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, мав приблизно однакові результати.

Так, відмітимо те, що в експериментальній групі приріст високого рівня сформованості компонентів готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти втричі вищий, ніж у контрольній групі. Так, приріст студентів з високим рівнем сформованості компонентів готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти за когнітивним критерієм склав в групі ЕГ +27,1%, у групі КГ +9,6%, тобто виявився в 3 рази вищим (див. табл. 3.7).

З метою визначення рівня усвідомлення змісту провідних дефініцій формуванні готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти були проведені віртуальні бесіди, консультації, міні заняття тощо.

Таблиця 3.7

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості змістового компонента готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти

Критерій	Показник	Рівні	ЕГ (202 особи)		КГ (194 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Когнітивний	Володіння комунікативними знаннями в умовах дистанційної освіти	В	36,1	73	17,9	35
		С	45,2	91	62,8	122
		Н	18,7	38	19,3	37

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Результати контрольного етапу педагогічного експерименту дали підстави стверджувати, що у контрольній групі відбулися значні зміни щодо сформованості компонентів готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти за когнітивним критерієм.

Значна кількість студентів експериментальної групи (40,0 %) добре орієнтуються в ключових поняттях. Проте у контрольній групі лише 35,9 % студентів показали високий рівень знань щодо опанування понятійного апарату. В експериментальних групах зменшилась кількість неправильних відповідей, які склали лише 10,3 %. У студентів експериментальної групи спостерігалось підвищення рівня та системності, повноти та ґрунтовності необхідних знань.

Слід підкреслити, що зросла якість наукових проектів і магістерських робіт, підготовлених студентами магістерської підготовки експериментальної групи.

Поцінувати ефективність формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти ми змогли за різними її складовими, зазначеними у розробленій технології. Так, перевірка опанування навчальною інформацією визначалася шляхом оцінювання, чи розкриті у створеному студентом продукті основні поняття теми шляхом серії запитань в тій чи тій педагогічній комунікації в умовах дистанційної освіти.

Позитивним було те, що студенти подолали власне небажання спілкуватися в умовах дистанційної освіти, відсутність узаєморозуміння з педагогами, то наприкінці педагогічного експерименту студенти магістерської підготовки в умовах дистанційної освіти, ясніше усвідомлювати власне ставлення до педагогічної комунікації.

Отже, в процесі проведення педагогічного експерименту були виявлені якісних зрушення щодо сформованості комунікативних умінь та їх застосування в умовах дистанційної освіти. В експериментальних групах студенти показали високий (40,0%) та середній (40,0%) рівні за діяльнісно-операційним критерієм.

Це пояснюємо тим, що студент магістерської підготовки:

- вільно володіє термінологією ДО;
- цікавиться досягненнями вітчизняної й зарубіжної педагогічної науки в галузі ДО, використовуючи джерела Інтернет;
- бере участь у студентських конференціях, семінарах із питань ДО;
- знає призначення, функції й дидактичні можливості інформаційних технологій;
- вільно володіє навиками роботи з комп'ютером, телекомунікаційними засобами, сервісами Інтернет;
- займається самоосвітою з питань ДО.

Самостійно розробляє дистанційний курс:

- формулює цілі й завдання дистанційного курсу (предметні й загально інтелектуальні);
- критично належить до вибору навчального матеріалу, використовує свої методичні розробки;
- здійснює добір змісту дистанційного курсу, не задовольняючись готовими методичними вказівками;
- відповідно до авторської позиції доповнює зміст курсу матеріалами з різноманітних джерел: нормативних документів, підручників, хрестоматій, науково-технічних журналів, електронних бібліотек, web-квестів, готових дистанційних курсів;
- урахує дидактичні вимоги до розробки змісту дистанційного курсу, вимоги до майбутньої професії, різний рівень навченості й можливі утруднення студентів;
- використовує різні засоби розробки й подання дистанційного курсу;
- розробляє модульну структуру курсу, яка визначає його логічну побудову;
- розробляє й подає різноманітні довідкові дані з предметної галузі курсу (список скорочень, аббревіатур; список рекомендованої основної й додаткової літератури; гіперпосилання на електронні бібліотеки і WEB-ресурси з

предметної галузі; предметні словники, покажчики) з короткою їх анотацією й методичними вказівками для студентів щодо їх використання;

- обирає різноманітні методи (інформаційно-репродуктивний, репродуктивний, проблемний, евристичний, дослідницький) і форми навчання, спрямовані на активну, пізнавальну самостійну діяльність студентів в умовах дистанційної освіти.

Порівнюючи дані констатувального та контрольного етапів педагогічного експерименту, було проаналізовано динаміку рівнів сформованості операційного компонента готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, який характеризувався таким показником як сформованість комунікативних умінь та їхнє застосування в умовах дистанційної освіти (див. табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості операційного компонента готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (202 особи)		КГ (194 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Діяльнісно-інформаційний	Сформованість комунікативних умінь та їх застосування в умовах дистанційної освіти	В	40,0	81	30,8	60
		С	40,0	81	35,9	70
		Н	20,0	40	33,3	64

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Результати контрольного етапу педагогічного експерименту надали підстави стверджувати, що в контрольній групі відбулися значні зміни щодо сформованості за діяльнісно-інформаційним критерієм.

Аналіз результатів проведеного заходу дав змогу дійти таких висновків: виконання конкурсних завдань більшості студентів з експериментальної групи відзначалося оригінальністю, змістовністю, достатнім рівнем розвитку творчого мислення. Студенти експериментальної групи впевнено трималися перед віртуальною аудиторією, установлювали контакт зі слухачами.

Важливим елементом формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти є вміння самопрезентації, адже якщо справляти на аудиторію, зокрема й віртуальну, як наслідок, знижує ефективність процесу навчання в умовах дистанційної освіти. За результатами експериментальної роботи більшість студентів групи ЕГ навчилися здійснювати «самоподачу» себе перед віртуальною аудиторією.

У студентів групи ЕГ значно зросла культура мови, зверненість до віртуальної аудиторії, виразність, образність, стислість, логічна структурованість в тощо. У контрольній групі на контрольному етапі також відзначено позитивну динаміку за зазначеними показниками, але вони були незначними у порівнянні з групою ЕГ.

Необхідно зазначити, що більшість студентів групи ЕГ (40 %) навчилися управляти своїми емоціями та фізичним станом організму.

На основі критичного аналізу студенти навчилися вирішувати питання, чи є в них здатність до педагогічної комунікації.

Отримані результати надають підставу стверджувати, що 40 % студентів групи ЕГ досягли високого рівня сформованості комунікативних умінь та їхнє застосування в умовах дистанційної освіти, тоді як у групі КГ студентів із таким рівнем виявлено всього 30,8 %.

Зазначимо, що значні зміни відбулися за особистісно-рефлексійним критерієм сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, який характеризується таким показником як здатність студентів-магістрів до самооцінки та самоаналізу, до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

**Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо
сформованості рефлексійно-результативного компонента готовності
студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах
дистанційної освіти**

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (202 особи)		КГ (194 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Особистісно-рефлексійний	Здатність студентів-магістрів до самооцінки та самоаналізу до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти	В	19,4	39	5,8	11
		С	63,2	128	56,4	109
		Н	17,4	35	37,8	74

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Результати контрольного етапу педагогічного експерименту дали підстави стверджувати, що в контрольній групі відбулися значні зміни щодо сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти за особистісно-рефлексійним критерієм.

Як бачимо з таблиці 3.10, що значна динаміка із високим рівнем зафіксовано в групі ЕГ. Ці результати надають підстави для висновку, що, по-перше, в сучасних педагогічних закладах вищої освіти слід внести відповідні корективи в зміст навчального процесу студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, по-друге, у процесі формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти слід приділяти спеціальну увагу оволодінню студентами відповідною системою знань.

Динаміку здатності студентів-магістрів до самооцінки та самоаналізу до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти здійснювали упродовж реалізації всіх етапів розробленої технології.

На контрольному етапі педагогічного експерименту студенти-магістри ЕГ впевнено продемонстрували вміння та навички здійснювати педагогічну комунікацію в умовах дистанційної освіти її аналізувати.

Як свідчать дані таблиці, в експериментальній групі отримано досить високі результати, так в ЕГ зросла кількість студентів, які прагнуть до самовдосконалення.

Динаміка змін відповідних показників у контрольній групі значно нижча.

Таким чином, отримали дані розподілу студентів за рівнями сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти на початок та кінець проведення педагогічного експерименту, які узагальнили в таблиці 3.10

Таблиця 3.10

Узагальнені результати експериментальної роботи (у %)

Критерії	Показники	Рівні	ЕГ (202 особи)			КГ (194 особи)		
			На початок експерименту	На кінець експерименту	Приріст	I зріз	II зріз	Приріст
Мотиваційний	Вмотивованість до здійснення професійно-педагогічної комунікаційної діяльності в умовах дистанційної освіти	В	25,2	69,7	+44,5	25,6	36,5	+10,9
		С	31,0	25,2	-5,8	30,8	50,0	+19,2
		Н	43,8	5,1	-38,7	43,6	13,5	-30,1
Когнітивний	Володіння комунікативними знаннями в умовах дистанційної освіти	В	9,0	36,1	+27,1	8,3	17,9	+9,6
		С	23,9	45,2	+21,3	24,4	62,8	+38,4
		Н	67,1	18,7	-48,4	67,3	19,3	-48,0

Продовження таблиці 3.10

Діяльнісно-інформаційний	Сформованість комунікативних умінь та їх застосування в умовах дистанційної освіти	В	21,3	40,0	+18,7	20,5	30,8	10,3
		С	36,1	40,0	+3,9	35,9	35,9	0
		Н	42,6	20,0	-22,6	43,6	33,3	-10,3
Рефлексійно-результативний	Здатність студентів-магістрів до самооцінки та самоаналізу, до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти	В	0	19,4	+19,4	0	5,8	+5,8
		С	42,6	63,2	+20,6	42,3	56,4	+14,1
		Н	57,4	17,4	-40,0	57,7	37,8	-19,9

Як бачимо із таблиці 3.10, у контрольній групі зміни всіх рівнів візуально непомітні.

Отже, підсумувавши отримані за всіма критеріями дані, можна стверджувати, що в результаті упровадження технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти спостерігається позитивна динаміка рівнів сформованості за всіма визначеними компонентами.

Формувальний етап педагогічного експерименту дав змогу реалізувати керований і цілеспрямований педагогічний вплив на процес формування професійної компетентності студентів магістерської підготовки до здійснення педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти під час фахової підготовки з впровадженням розробленого спеціального курсу, а також перевірити ефективність запропонованої технології.

В узагальненому вигляді робоча гіпотеза передбачала пряму залежність процесу формування готовності студентів магістерської підготовки до здійснення педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти від реалізації авторської технології. Вважаємо, що позитивні результати під час організації формувального етапу педагогічного експерименту можна отримати лише за

умови проведення комплексу підготувальних заходів методичного та організаційного характеру.

На нашу думку, успішність експериментального дослідження полягає не лише в тому, щоб отримати суттєві за своїми показниками результати. Його успіх безпосередньо залежить від виділення педагогічної проблематики; пошуку найбільш оптимальних шляхів вирішення поставлених у дослідженні завдань; утілення обґрунтованих ідей теорії та методики педагогічної комунікації в практику підготовки студентів магістерської підготовки до здійснення педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Для перевірки результатів опитування та подальшого статистичного аналізу кожній відповіді на питання було присвоєно кваліметричний показник у балах.

Аналіз емпіричних даних, які були отримані в процесі діагностики стану сформованості критеріїв, здійснювався за таким алгоритмом:

1. Проводилося табулювання емпіричних даних та їх представлення у вигляді відсоткових розподілів.

2. Здійснювалася оцінка статистичної достовірності відмінностей і співпадань у рівневі досліджуваної ознаки за допомогою методів математичної статистики – мультифункціональних статистичних критеріїв (χ^2 – критерій Пірсона).

Для оцінювання статистичної достовірності виявлених відмінностей сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти між респондентами КГ та ЕГ за виділеними критеріями нами застосовано статистичний критерій χ^2 – критерій Пірсона [3].

Критерій χ^2 дозволяє оцінити статистичну значущість відмінностей двох або декількох відносних показників (частот). Цей вибір обґрунтований тим, що результати педагогічного експерименту виміряні за допомогою шкал найменувань.

Ми вже можемо застосувати критерій χ^2 . Чим більше розходження між двома розподілами, що зіставляються, тим більше емпіричне значення χ^2 .

Проаналізуємо, використовуючи даний метод, щодо сформованості показників мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-інформаційного та особистісно-рефлексійного критеріїв на контрольному етапі педагогічного експерименту.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Відмінності між рівнями сформованості показників мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-інформаційного та особистісно-рефлексійного критеріїв на контрольному етапі педагогічного експерименту у студентів КГ і ЕГ статистично недостовірні.

H_1 : Відмінності між рівнями сформованості показників мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-інформаційного та особистісно-рефлексійного критеріїв на контрольному етапі педагогічного експерименту в студентів КГ і ЕГ статистично достовірні.

Для перевірки сформульованих гіпотез визначаємо емпіричне значення $\chi^2_{\text{емп}}$ за формулою (1) та порівнюємо його з критичним значенням χ^2 для рівня значущості $p \leq 0,05$. Для цього скористаємось програмним продуктом Statistica.

$$\chi^2_{\text{емп}} = \sum_{i=1}^s \frac{(m_i - n_i)^2}{n_i} \quad (1)$$

де m_i – емпірична частота, яку отримують у результаті досвіду (спостережень); n_i – теоретична частота, яку розраховують за формулою (2).

$$n_i = \frac{\varphi(t_i)h}{\sigma_v} \sum_{j=1}^n m_j \quad (2)$$

де $\sum_{j=1}^n m_j$ – сума емпіричних частот; σ_v – вибіркве середньоквадратичне відхилення; h – різниця між двома сусідніми варіантами; $t_i = \frac{x_i - \bar{x}_v}{\sigma_v}$; $\bar{x}_v$ – вибіркве середнє арифметичне; $\varphi(t)$ – функція щільності ймовірності

нормального розподілу (знаходиться за таблицею значень локальної функції Лапласа).

Проведемо обчислення на основі даних показників мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-інформаційного та особистісно-рефлексійного критеріїв сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

В пакеті Statistica було здійснено обчислення статистичної достовірності відмінності між рівнями сформованості показників мотиваційного критерію студентів КГ і ЕГ за результатами контрольного етапу педагогічного експерименту.

Зокрема було виконано (табл. 3.11):

- 1) розрахунок теоретичної частоти (n_i);
- 2) підраховано різницю між емпіричною й теоретичною частотою за кожним розрядом;
- 3) визначено число ступенів свободи. Унесена поправка на «неперервність» (якщо $v = 1$);
- 4) отримані різниці піднесені до квадрату;
- 5) отримані квадрати різниць розділені на теоретичну частоту (останній стовпець);
- 6) отримана сума є $\chi^2_{\text{емп}}$.

Таблиця 3.11

Розрахунок критерію $\chi^2_{\text{емп}}$ в програмі Statistica

N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(m_i - n_i)$	$(m_i - n_i)^2$	$(m_i - n_i)^2/n_i$
1	16	37.45	-21.45	460.1	12.286
2	64	42.55	21.45	460.1	10.813
3	59	53.83	5.17	26.73	0.497
4	56	61.17	-5.17	26.73	0.437
5	35	18.72	16.28	265.04	14.158
6	5	21.28	-16.28	265.04	12.455
Суми	235	235	-	-	50.728

Результат $\chi^2_{\text{емп}} = 50,646$.

Критичне значення (p) χ^2 при $\nu = 2$ та рівні значимості $0,05$ дорівнює $5,991$ (табл. 3.11); де $\nu = s-1$ – число ступенів свободи; s – число груп на які розбита вибірка.

Таблиця 3.12

Критичні значення χ^2 при $\nu=2$

ν	p	
	0.05	0.01
2	5.991	9.21

Відмінності між двома розподілами можуть вважатися достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.05}$, і тим більш достовірним, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.01}$.

За результатами обчислень статистичної достовірності відмінності між рівнями сформованості показників мотиваційного критерію студентів КГ і ЕГ контрольного етапу педагогічного експерименту, що подані в таблиці вище $\chi^2_{\text{емп}} = 50,728$. З таблиці критичних значень знаходимо, що для рівня значущості $p \leq 0,05$ (приймається для педагогічних досліджень) $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$. Отже, при порівнянні виконується співвідношення: $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$.

Отже, потрібно прийняти альтернативну гіпотезу й відхилити нульову, тобто відмінності між рівнями сформованості показників мотиваційного критерію на контрольному етапі педагогічного експерименту в студентів КГ і ЕГ статистично достовірні.

Аналогічно здійснювалося оцінювання статистичної достовірності відмінностей на формуальному етапі між студентами КГ та ЕГ за показниками когнітивного, діяльнісно-інформаційного та особистісно-рефлексійного критеріїв. На основі отриманих даних емпіричні значення критерію χ^2 Пірсона за всіма показниками рівнів сформованості критеріїв (див. табл. 3.13) ми можемо стверджувати, що приймається гіпотеза H_1 , а отже розходження між

показниками всіх критеріїв є статистично достовірні, що дає право стверджувати про ефективність проведеного педагогічного експерименту.

Емпіричні значення критерію Пірсона (χ^2) за виокремленими критеріями подано в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Емпіричні значення критерію Пірсона (χ^2) за виокремленими критеріями

Критерії	$\chi^2_{\text{емп.}}$	Характер відмінностей
Мотиваційний	50.728	статистично достовірні
Когнітивний	51.124	статистично достовірні
Діяльнісно-інформаційний	63.249	статистично достовірні
Особистісно-рефлексійний	35.584	статистично достовірні

Таким чином, отримані результати експериментальної роботи засвідчили позитивну динаміку рівнів сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти внаслідок упровадження розробленої технології та дають підстави стверджувати, що мета дослідження досягнута, визначені завдання виконано, гіпотезу доведено.

Висновки до розділу 3

Експериментальна робота з перевірки гіпотези дослідження здійснювалася впродовж 2016-2018 рр. у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, Харківському торговельно-економічному інституті Київського національного торговельно-економічного університету, Харківському національному університеті радіоелектроніки. В експериментальному дослідженні брали участь 396 студентів магістерської підготовки, із яких було сформовано одну експериментальну групу (ЕГ), що налічувала 202 особи. До контрольної групи (КГ) увійшло 194 особи.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було проведено діагностування вхідного рівня сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти за критеріями (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-інформаційний, рефлексійно-результативний) й визначеними показниками (вмотивованість до здійснення професійно-педагогічної комунікаційної діяльності в умовах дистанційної освіти, володіння комунікативними знаннями в умовах дистанційної освіти, сформованість комунікативних умінь та їх застосування в умовах дистанційної освіти, здатність студентів-магістрів до самооцінки та самоаналізу до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти). Були також визначені рівні сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти (високий, середній, низький).

Статистична обробка отриманих даних після проведення констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчила, що загальний стан готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти знаходиться переважно на низькому і середньому рівнях (відповідно у 62,4% і 33,9% осіб) і лише у незначній частини студентів-магістрів (3,7%) – на високому рівні, що підтвердило актуальність і доцільність дослідження. Діагностичне обстеження дозволило виділити низку недоліків, що

існують у процесі підготовки студентів-магістрів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, зокрема: епізодичне оновлення комунікативних знань в умовах дистанційної освіти на відміну від постійного; недостатнє усвідомлення студентами магістерської підготовки потреби у педагогічній комунікації в умовах дистанційної освіти; механічне перенесення чужого досвіду у власну діяльність; невміння знаходити нестандартні рішення на основі результатів самостійно набутих знань.

Формувальний етап педагогічного експерименту був спрямований на перевірку розробленої технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

На професійно-мотиваційному етапі для усвідомлення студентами професійної значущості педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, формування відповідної мотивації та ціннісних орієнтацій організовано цілеспрямовану роботу з розвитку в студентів-магістрів мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної комунікації. З цією метою зміст педагогічної дисципліни «Педагогіка і психологія вищої школи» було збагачено інформацією про роль педагогічної комунікації у майбутній професійній діяльності, що забезпечувало прямий та опосередкований вплив на мотиваційно-ціннісну сферу особистості, формування стійкої установки на вдосконалення власної діяльності в умовах дистанційної освіти.

На змістово-діяльнісному етапі для комплексного формування компонентів готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти їх було залучено до різних видів навчальної діяльності при вивченні психолого-педагогічних дисциплін.

З цією метою було застосовано завдання різних рівнів, що сприяло формуванню позитивної мотивації до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, засвоєнню теоретичних і практичних знань щодо планування, прогнозування та здійснення цієї діяльності, оволодінню уміннями, навичками, способами і механізмами організації та здійснення педагогічної

комунікації в умовах дистанційної освіти, розвитку вольових якостей, орієнтації у віртуальному освітньому середовищі тощо. У процесі дослідження використовувалися традиційні регламентовані форми навчання: лекції, семінари, консультації, іспити, самостійна робота.

На особистісно-рефлексивному етапі з метою формування умінь оцінювання та вдосконалення студентами власної педагогічної комунікації під час вивчення педагогічних дисциплін змодельовано різноманітні евристичні професійно-орієнтовані ситуації. Для їх вирішення студентів було залучено до ситуаційних вправ, ділових ігор, методів (метод кооперативного навчання (полягає в постійній взаємодії та взаємопідтримці студентів); метод навчання за допомогою взаємодії студента з освітніми ресурсами при мінімальній участі викладача і студентів (самонавчання); метод навчальних колективних дискусій і комп'ютерних конференцій), проектів, аналізу, аналогій тощо; стимульовано до професійної рефлексії – осмислення власної діяльності, самооцінки, власних досягнень і досвіду.

На контрольному етапі педагогічного експерименту засвідчено значне підвищення рівня сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти в ЕГ: на 27,4% зроста кількість студентів з високим рівнем сформованості; на 10,0% – з середнім рівнем; на 37,4% зменшилася кількість студентів-магістрів з початковим рівнем сформованості готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Найвищі результати зафіксовано за мотиваційним критерієм, що підтвердило доцільність застосування комплексу засобів програмно-змістового і навчально-методичного забезпечення.

Контрольний етап педагогічного експерименту надав підстави стверджувати, що за результатами статистичної обробки даних учасників експерименту констатовано суттєве підвищення рівнів усіх показників, що вимірювалися (вмотивованість до здійснення професійно-педагогічної комунікаційної діяльності в умовах дистанційної освіти, володіння комунікативними знаннями в умовах дистанційної освіти, сформованість комунікативних умінь та їх

застосування в умовах дистанційної освіти, здатність студентів-магістрів до самооцінки та самоаналізу до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти).

Обробка експериментальних даних із застосуванням критерію Пірсона (χ^2) засвідчила наявність статистично вагомих змін в експериментальній групі, що підтвердило правильність висунутої гіпотези ($T_n > T_k$, $18,12 > 5,991$). Динаміка відповідних змін у КГ значно нижча. Отже, проведене дослідження свідчить про ефективність розробленої технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [7; 8; 9; 10, 11, 12].

Список використаних джерел до розділу 3

1. Бабаева Ю. Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. М.: Сканрус, 2003. 336с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. К., 2004. 1440 с.
3. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. М. : Педагогика, 1977. 136 с.
4. Колтунова М. В. Язык и деловое общение. Нормы, риторика, этикет : учеб. пособие для вузов. Москва, 2000. 270 с.
5. Регуш Л. А. Прогностическая способность учителя и её диагностика : учебн. пособ. Л., 1989. 88 с.
6. Ростунов Т. И. Программированное обучение и автоматизация учебного процесса. К.: Изд-во КВИРТУ, 1963. 228 с.
7. Рязанцева О. В. Взаємодія викладача та студента як засіб ефективної передачі інформації в умовах дистанційної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Запоріжжя, 2016. Вип. 51 (104). С. 517–525.
8. Рязанцева О. В. Роль комунікативної компетентності викладача в ефективності системи дистанційної освіти. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 31 берез. – 1 квіт. 2017 р. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 65–67.
9. Рязанцева О. В. Роль тьютора в активізації самостійної діяльності студентів системи дистанційного навчання. *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук* : зб. тез наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф., 24–25 берез. 2017 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. С. 92–95.

10. Рязанцева О. В. Формування компетенцій викладача для роботи в системі дистанційної освіти. *Педагогіка: традиції та інновації* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 15–16 трав. 2015 р. Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2015. С. 79–82.
11. Рязанцева О. В. Формування готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. *East European Scientific Journal*. Warsaw, Poland : Jerozolsmskie 85/12, 2019. № 8 (48). Part 8. P. 18–23.
12. Рязанцева О. В. Технологічний підхід до магістерської підготовки студентів в умовах дистанційного навчання. *Modernisation of pedagogical education in Ukraine: borrowing of the EU experience : internship proceedings*. Baia Mare, Romania, 2019. P. 53–58.
13. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ, 2004. 335 с.
14. Требования к знаниям и умениям школьников : дидактико-методический анализ / под ред. А. А. Кузнецова. М., 1987. 176 с.
15. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособ., 2-е изд. Пб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. 349 с.
16. Beebe S. A., Kharcheva M., & Kharcheva V. Speech communication in Russia. *Communication Education*, 1998. Vol. 47. P.261-273.
17. Maddux C. D., Johnson D. L. & Willis J. W. Educational Computing: Learning with tomorrow's technologies. 1997. 136 p.
18. Morreale Sh. P., M. W. V., Ed. Pathways to Careers in Communication. Publication of National Communication Association, NCA, 1998.
19. O'Connor C., Sceiford E. Departure, Abandonment, and Dropout of E-Learning: Dilemma and Solutions. Final Report. James Madison University, October, 2003. 224 p.
20. Tyler T. R. Is the Internet changing social life? It seems the more things change, the more they stay same. *Jl. of Social*, 2002. Vol. 58(1). P.195-205.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження підтвердило основні положення висунутої гіпотези й дало підстави для формулювання таких висновків відповідно до поставлених завдань:

1. На основі аналізу наукової літератури з'ясовано термінологічне поле дослідження. Суть поняття *«дистанційна освіта»* визначено як специфічну форму організації освітнього процесу на основі використання своєрідних засобів технологізації та засобів узаємодії між студентом та віртуальним викладачем, який здійснює моніторинг освітнього процесу; *«комунікація»* – процес узаємообміну інформацією в системах *«людина – людина»*, *«людина – комп'ютер»*, *«людина – комп'ютер – людина»*, а також самостійний пошук інформації та її використання з метою самовдосконалення особистості, *«педагогічна комунікація в системі дистанційної освіти»* – складний вид педагогічної діяльності, що може відбуватися між двома та більше учасниками в віртуальному освітньому просторі, характеризується як процес розвитку культуромовної особистості студента, зокрема мовної індивідуальності, мовної толерантності і коректності. Характерною особливістю організації навчання студентів магістерської підготовки у ЗВО в умовах дистанційної освіти є самостійна робота студента, його індивідуальна позиція та уміння швидко знаходити, фільтрувати, відсортовувати інформацію.

2. Визначено, що результатом підготовки студентів-магістрів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти є відповідна готовність, яку в дисертації на основі аналізу наукових джерел схарактеризовано як стійку інтегративну особистісно-професійну здатність студента-магістра, що характеризується наявністю мотивації та потреб до педагогічної комунікації, набутими знаннями, уміннями та навичками, передбачає його саморозвиток, самореалізацію та рефлексію.

У структурі готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти виокремлено взаємопов'язані компоненти – мотиваційно-ціннісний (наявність у студентів мотивації та потреб

до цього виду діяльності), змістовий (сукупність знань, необхідних магістру для здійснення педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти), процесуальний (комплекс застосування вмінь і навичок, що забезпечують оптимізацію віртуального освітнього процесу в досліджуваному аспекті), особистісно-рефлексійний (становлення студента-магістра як особистості, здатність його до професійної рефлексії), при визначенні змісту яких було враховано психолого-педагогічні особливості їхньої професійної підготовки.

3. Теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено технологію формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти, що реалізується на таких етапах: професійно-мотиваційному, змістово-діяльнісному та особистісно-рефлексійному.

Професійно-мотиваційний етап технології передбачає формування стійкої професійної спрямованості, інтересу, позитивного ставлення, мотивації, дієвої установки на набуття професійних знань і вмінь студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Метою змістово-діялісного етапу технології формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти є опановування відповідними знаннями (психолого-педагогічні, методичні, організаційні), уміннями (дидактичні, психолого-педагогічні), навичками (рефлексійно-гностичні, інтерактивно-комунікаційні) та професійно-особистісними якостями.

Особистісно-рефлексійний етап технології орієнтовано на поглиблення, узагальнення й систематизацію, творче застосування знань та вдосконалення умінь, набутих на попередніх етапах, розвиток навичок комунікації в умовах дистанційної освіти й формування стійкої рефлексійної позиції студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Усі три етапи забезпечують формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

У результаті контрольної діагностики доведено ефективність розробленої технології, що засвідчено позитивною динамікою сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Зокрема, в ЕГ на 27,4 % і 10,0 % зросла кількість студентів із високим і середнім рівнями відповідно; на 37,4 % зменшилася кількість студентів-магістрів із початковим рівнем сформованості готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Динаміка відповідних змін у КГ значно нижча.

4. Уточнено критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-інформаційний, рефлексійно-результативний), показники (вмотивованість до здійснення професійно-педагогічної комунікаційної діяльності в умовах дистанційної освіти, володіння комунікативними знаннями в умовах дистанційної освіти, сформованість комунікативних умінь та їх застосування в умовах дистанційної освіти, здатність студентів-магістрів до самооцінки та самоаналізу, до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти) й рівні сформованості готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти (високий, середній, низький).

Викладені в дисертаційній роботі висновки не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. До перспективних напрямів належить пошук нових методів формування готовності студентів-магістрів до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

ДОДАТКИ

Додаток А

Прим. № 1

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ

ЗАТВЕРДЖУЮ

«____» _____ 20__ р.

РОБОЧА ПРОГРАМА СПЕЦІАЛЬНОГО КУРСУ

«Основи професійно-педагогічної комунікації
в умовах дистанційної освіти»
(вибірковий)

для студентів галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 011 «Освітні,
педагогічні науки», освітньо-кваліфікаційний рівень другий (магістерський)

Харків 2017 р.

Робоча програма спеціального курсу «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» для студентів галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки», освітньо-кваліфікаційний рівень другий (магістерський)

Розробники:

Рязанцева Олександра Віталіївна, здобувач кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Робоча програма затверджена на засіданні кафедри

«_____»,

протокол № ____ від _____ 20__ р.

Завідувач кафедри: _____

ВСТУП

Зазначений спеціальний курс належить до циклу професійної та практичної підготовки. Його пререквізитами є педагогіка вищої школи, загальна педагогіка, сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освіті.

Спеціальний курс «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» має ціллю підвищити професійну компетентність із проблем організації системи електронного навчання з використанням дистанційних освітніх технологій в освітній організації.

Передбачено оволодіння компетентностями:

- методичного проектування навчального процесу за допомогою засобів дистанційного навчання;
- розробки організаційної документації для проведення дистанційного курсу;
- володіння формами організації дистанційного навчання з використанням адекватних їм засобів комунікації на практиці;
- проведення дистанційного контролю студентів;
- проведення навчальних заходів з урахуванням психологічних особливостей поведінки студентів у віртуальному середовищі;
- організації й проведення рефлексії, анкетування дистанційних студентів;
- аналізу навчальної ситуації, подолання комунікативних бар'єрів;
- самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації.

1. ОПИС СПЕЦІАЛЬНОГО КУРСУ

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, рівень освіти	Дидактична структура навчальної дисципліни
		денна форма навчання
Кількість кредитів – 2	Галузь знань – 01 «Освіта/Педагогіка» Спеціальність – 011 «Освітні, педагогічні науки» Рівень освіти – другий (магістерський)	Нормативна
Модулів – 1		Рік підготовки:
		семестр
Загальна кількість годин – 60		1-й
Тижневих годин:		Лекції
		16 год.
		Семінарські заняття
		16 год.
		Практичні заняття
		16 год.
		Самостійна робота
		6 год.
		Індивідуальна робота
4 год.		
	Вид контролю: залік 2 год.	

2. ТЕМАТИЧНА КАРТА СПЕЦІАЛЬНОГО КУРСУ

лекції – 16 годин;

семінарські заняття – 16 годин;

практичні заняття – 16 години;

самостійна робота – 6 годин;

індивідуальна робота – 4 години;

залік та іспит – 2 години;

всього: 60 годин.

№ з/п	Календарні строки	Модуль №. Назва/Тема лекції, практичного /семінарського заняття, консультації	Аудиторні заняття /контактні/ (кількість годин)			Позааудиторні заняття (кількість годин)		Форми та засоби поточного та підсумкового контролю
			Лекції	Семінарські заняття	Практичні заняття	Індивідуальна робота	Самостійна робота	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Модуль 1. «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти»								
Тема № 1. Особливості дистанційної освіти.			2	2	2			
1.	вересень	<i>1.1 Лекція</i> Особливості дистанційної освіти. Вступ 1. Нормативна база системи ДО. 2. Характерні риси ДН та принципи організації навчання в умовах ДН. 3. Психологічні особливості пізнавальної діяльності в системі ДО. Висновок	2					
2.	вересень	<i>1.2 Практичне заняття</i> Вхідне анкетування. Аналіз отриманих результатів.			2			
3.	вересень	<i>1.3 Семінарське заняття</i> Вебінар за планом лекції.		2				
Тема № 2. Теоретичні питання підготовки впровадження ДО в навчальний процес.			2	2	2			
4.	вересень	<i>2.1 Лекція</i> Теоретичні питання підготовки	2					

№ з/п	Календарні строки	Модуль №. Назва/Тема лекції, практичного /семінарського заняття, консультації	Аудиторні заняття /контактні/ (кількість годин)			Позааудиторні заняття (кількість годин)		Форми та засоби поточного та підсумкового контролю
			Лекції	Семінарські заняття	Практичні заняття	Індивідуальна робота	Самостійна робота	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
		впровадження ДО в навчальний процес. Вступ 1. Дистанційне навчання: поняття, терміни. Принципи і моделі організації ДО. 2. Стратегія організації ДО в освітньому закладі. 3. Технологія розробки дистанційного курсу. Висновок						
5.	вересень	2.2 Практичне заняття Складання навчально-тематичного плану дистанційного курсу з зазначенням методів контролю.			2			
6.	вересень	2.3 Семінарське заняття Вебінар за планом лекції.		2				
Тема № 3. Викладач у системі дистанційної освіти.			2	2	2			
7.	жовтень	3.1. Лекція Викладач у системі дистанційної освіти. Вступ 1. Особливості роботи викладача в системі ДО. Професійні	2					

№ з/п	Календарні строки	Модуль №. Назва/Тема лекції, практичного /семінарського заняття, консультації	Аудиторні заняття /контактні/ (кількість годин)			Позааудиторні заняття (кількість годин)		Форми та засоби поточного та підсумкового контролю
			Лекції	Семінарські заняття	Практичні заняття	Індивідуальна робота	Самостійна робота	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
		компетентності та кваліфікаційна характеристика дистанційного викладача. 2. Уміння та навички, необхідні викладачеві для успішної організації навчального процесу в системі ДО. 3. Характеристика студента дистанційної системи освіти. Висновки						
8.	жовтень	3.2 <i>Практичне заняття</i> Розробка інструкції для дистанційного студента.			2			
9.	жовтень	3.3 <i>Семінарське заняття</i> Вебінар за планом лекції.		2				
10.	жовтень	3.4 <i>Самостійна робота</i> Форми взаємодії у системі «викладач-студент»					2	
Тема № 4. Дидактичні основи ДО.			2	2	2			
11.	жовтень	4.1 <i>Лекція</i> Дидактичні основи ДО. Вступ	2					

№ з/п	Календарні строки	Модуль №. Назва/Тема лекції, практичного /семінарського заняття, консультації	Аудиторні заняття /контактні/ (кількість годин)			Позааудиторні заняття (кількість годин)		Форми та засоби поточного та підсумкового контролю
			Лекції	Семінарські заняття	Практичні заняття	Індивідуальна робота	Самостійна робота	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
		1. Педагогічні технології, які використовуються при реалізації системи ДН. 2. Розробка систем контролю для дистанційного навчання. 3. Умови ефективності ДН. Висновки						
12.	жовтень	4.2 <i>Практичне заняття</i> Організація та проведення консультації з використанням засобів системи ДН.			2			
13.	жовтень	4.3 <i>Семінарське заняття</i> Вебінар за планом лекції.		2				
Тема № 5. Технологія розробки електронних навчальних засобів.			2	2	2			
14.	листопад	5.1 <i>Лекція</i> Технологія розробки електронних навчальних засобів. Вступ 1. Вимоги до дистанційного курсу. 2. Поняття та структура електронного	2					

№ з/п	Календарні строки	Модуль №. Назва/Тема лекції, практичного /семінарського заняття, консультації	Аудиторні заняття /контактні/ (кількість годин)			Позааудиторні заняття (кількість годин)		Форми та засоби поточного та підсумкового контролю
			Лекції	Семінарські заняття	Практичні заняття	Індивідуальна робота	Самостійна робота	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
		підручника, принципи розробки. 3. Розробка, організація, проведення дистанційного курсу. Висновки						
15.	листопад	5.2 <i>Практичне заняття</i> Складання конспекту дистанційного заняття.			2			
16.	листопад	5.3 <i>Семінарське заняття</i> Вебінар за планом лекції.		2				
17.	листопад	5.4 <i>Індивідуальна робота</i> Розробка електронних навчальних засобів				2		
Тема № 6. Комунікативний акт як основа реалізації процесу навчання в дистанційній системі освіти.			2	2	2			
18.	листопад	6.1 <i>Лекція</i> Комунікативний акт як основа реалізації процесу навчання в дистанційній системі освіти. Вступ 1. Підходи до вивчення людини як основного суб'єкта комунікації.	2					

№ з/п	Календарні строки	Модуль №. Назва/Тема лекції, практичного /семінарського заняття, консультації	Аудиторні заняття /контактні/ (кількість годин)			Позааудиторні заняття (кількість годин)		Форми та засоби поточного та підсумкового контролю
			Лекції	Семінарські заняття	Практичні заняття	Індивідуальна робота	Самостійна робота	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
		2. Комунікативні стратегії та тактики. 3. Моделі міжособистісної взаємодії. 4. Комунікативні стратегії і тактики, їхня відповідність комунікативній меті спілкування. Висновки						
19.	листопад	6.2 <i>Практичне заняття</i> Побудова процесу комунікативної взаємодії за допомогою електронної пошти.			2			
20.	листопад	6.3 <i>Семінарське заняття</i> Вебінар за планом лекції.		2				
21.	листопад	6.4 <i>Індивідуальна робота</i> Розробити модель процесу комунікації.				2		
Тема № 7. Комп'ютерні засоби комунікації.			2	2	2			
22.	грудень	7.1 <i>Лекція</i> Комп'ютерні засоби комунікації. Вступ 1. Вербальні та невербальні засоби	2					

№ з/п	Календарні строки	Модуль №. Назва/Тема лекції, практичного /семінарського заняття, консультації	Аудиторні заняття /контактні/ (кількість годин)			Позааудиторні заняття (кількість годин)		Форми та засоби поточного та підсумкового контролю
			Лекції	Семінарські заняття	Практичні заняття	Індивідуальна робота	Самостійна робота	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
		професійно-педагогічної комунікації. 2. Управління комунікативною діяльністю студента при використанні ІКТ-технологій. 3. Подолання комунікативних бар'єрів. Висновки						
23.	грудень	7.2 <i>Практичне заняття</i> Розробка методики подолання комунікативних бар'єрів.			2			
24.	грудень	7.3 <i>Семінарське заняття</i> Вебінар за планом лекції.		2				
25.	грудень	7.4 <i>Самостійна робота</i> Етичні правила комунікації в глобальних інформаційних мережах.					2	
Тема № 8. Практичне впровадження дистанційного навчання.			2	2	2			
26.	грудень	8.1 <i>Лекція</i> Практичне впровадження	2					

№ з/п	Календарні строки	Модуль №. Назва/Тема лекції, практичного /семінарського заняття, консультації	Аудиторні заняття /контактні/ (кількість годин)			Позааудиторні заняття (кількість годин)		Форми та засоби поточного та підсумкового контролю
			Лекції	Семінарські заняття	Практичні заняття	Індивідуальна робота	Самостійна робота	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
		дистанційного навчання. Вступ 1. Методика підготовки і проведення вебінару. 2. Створення проекту дистанційного заняття. 3. Розробка конспекту дистанційного заняття. Висновки						
27.	грудень	8.2 <i>Практичне заняття</i> Організація та проведення вебінару. Підсумкове анкетування.			2			
28.	грудень	8.3 <i>Семінарське заняття</i> Вебінар за планом лекції.		2				
29.	грудень	8.4 <i>Самостійна робота</i> Робота викладача з комп'ютерними мережами.					2	
30.	грудень	Іспит						2
		Усього: 60 годин	16	16	16	4	6	2

3. ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ, ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ

3.1. Під час викладання спеціального курсу «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» використовуються наступні **принципи дидактики**:

– принцип системності й послідовності навчання (зорієнтований на системне й послідовне викладання й вивчення навчального матеріалу);

– принцип доступності навчання (передбачає дотримання правил: від простого – до складного, від відомого – до невідомого, від близького – до далекого);

– принцип наочності в навчанні (сприяє свідомому, активному сприйманню, осмисленню й засвоєнню матеріалу, виховує спостережливість, формує новий соціальний досвід, удосконалює потенційні психофізичні можливості);

– принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок (свідоме й ґрунтовне засвоєння фактів, понять, ідей, правил, глибоке розуміння істотних ознак і сторін предметів та явищ, зв'язків між ними і в середині них);

– принцип індивідуального підходу (дає змогу в умовах колективної навчальної роботи кожному студенту оволодівати навчальним матеріалом по-своєму, зважаючи на рівень розвитку, знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, волі, працездатності);

– принцип органічної єдності теоретичної і практичної підготовки студентів (ґрунтується на положенні про єдність теорії і практики. Орієнтація на практику в процесі навчання сприяє формуванню фахівця, людини з активною життєвою позицією).

3.2. Під час викладання спеціального курсу «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» можуть використовуватися такі **інноваційні технології**:

- використання аудіовізуальної техніки;
- застосування дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників;
- групова (колективна) технологія навчання (передбачає організацію навчального процесу, за якої навчання здійснюється в процесі спілкування між студентами);
- технологія інтерактивного навчання (це навчання діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного розв'язання навчальних завдань, розвитку особистісних якостей студентів);
- мультимедійні технології (використання та створення мультимедіа-продуктів: енциклопедій, комп'ютерних фільмів тощо);
- мережеві технології (призначені для телекомунікаційного спілкування студентів з викладачами, іншими студентами, працівниками бібліотек, лабораторій, установ освіти тощо).

3.3. Під час викладання спеціального курсу «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» можуть використовуватися такі інтерактивні **методи навчання**:

- діагностика, планування, проектування процесу навчання, поетапна діагностика, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів;
- методи кооперативного навчання (полягає в постійній взаємодії та взаємопідтримці студентів);
- методи навчання за допомогою взаємодії студента з освітніми ресурсами при мінімальній участі викладача й студентів (самонавчання);

- методи навчання в основі яких лежить надання студентам навчального матеріалу викладачем, під час чого студенти грають активну роль у комунікації
- навчання «багато хто до багатьох» (проведення навчальних колективних дискусій і комп'ютерних конференцій).

4. МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ

Традиційні методи:

- методи усного контролю: індивідуальне опитування, розв'язання практичних завдань тощо;
- методи письмового контролю: розв'язання тестових завдань, контрольні роботи, реферат у межах запропонованих тем тощо.

Інноваційні методи: анкетування, есе, практичний контроль педагогічної комунікації тощо.

Методи самоконтролю: уміння самостійно оцінювати свої знання, performance review (обговорення результатів ефективності навчання в системі «викладач-студент», «студент-студент») тощо.

5. ШКАЛА ПІДСУМКОВОЇ ОЦІНКИ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ

Підсумкова оцінка зі спеціального курсу виставляється в залікову книжку відповідно до такої шкали:

Оцінка за шкалою ECTS	Визначення	Оцінка за національною шкалою	Оцінка за 100-бальною шкалою
A	Відмінно – відмінне виконання, лише з незначною кількістю помилок	5	90 – 100
B	Дуже добре – вище середнього рівня з кількома помилками	4	80 – 89

C	Добре – у цілому правильна робота з певною кількістю незначних помилок		75 – 79
D	Задовільно – непогано, але зі значною кількістю недоліків	3	70 – 74
E	Достатньо – виконання задовольняє мінімальні критерії		60 – 69
FX	Незадовільно – потрібно попрацювати перед тим, як перескладати	2	35 – 59
F	Незадовільно – необхідна серйозна подальша робота, обов’язковий повторний курс		1 – 34

6. НАВЧАЛЬНО- МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОГО КУРСУ

1. Белозубов А.В. Система дистанционного обучения Moodle : учебно-методическое пособие / А.В. Белозубов, Д.Г. Николаев. – СПб. : БГУ, 2007. – 108 с.
2. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle : учебное пособие / А. М. Анисимов. – 2-е изд., испр. и дополн. – Харьков : ХНАГХ, 2009. – 292 с.
3. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології. Навчальний посібник. – К. : Видавничий центр «Академія», 2006. – 248 с.
4. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Підручник, – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
5. Белозубов А.В. Система дистанционного обучения Moodle : учебно-методическое пособие / А.В. Белозубов, Д.Г. Николаев. – СПб. : БГУ, 2007. – 108 с.
6. Бурдаєв В. П. Методичні рекомендації до розбудови та експлуатації дистанційного навчання з навчальних дисциплін “Інформатика і комп’ютерна техніка” та “Інформатика” : для студ. напрямків підготовки 0501 “Економіка і

підприємництво”, 0502 “Менеджмент” усіх форм навчання / уклад.: В. П. Бурдаєв. – Харків : ХНЕУ, 2007. – 140 с.

7. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація / Н.П. Волкова : навч. посіб. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.

8. Гороховатський О. В. Методичні рекомендації до виконання лабораторних робіт з розробки та впровадження систем дистанційного навчання у навчальний процес / уклад. : О. В. Гороховатський, Ю. А. Гурова, Є. Г. Федоров. – Харків : ХНЕУ, 2010. – 96 с.

9. Дистанційне навчання. Основи, концепції, перспективи [Текст] навч. посібник [для студ. вищ. навч. закладів] / І.О. Романенко, В.В. Калачова, Д.В. Сумцов, О.П. Сук. – Харків : НТУ «ХП», 2010. – 284 с.

10. Дмитренко П.В. Дистанційна освіта : навчальний посібник // П.В. Дмитренко, Ю.А. Пасічник. – К. : НПУ, 1999. – 25 с.

11. Енциклопедія освіти / Головн. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

12. Зацеркляний М.М., Сердюк О.Д. Вступ у дистанційне навчання. Навчально-методичний посібник. – Х: ХІУ, 2002. – 44 с.

13. Компанцева Л. Ф. Інтернет-лінгвістика : підручн. / Лариса Феліксівна Компанцева. – Луганськ : Янтар, 2012. – 300 с.

14. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання: Навч.-метод.посіб. – к.: ТОВ Редакція «Комп'ютер», 2007. – 128 с.

15. Линник Ю.М. Засоби дистанційного навчання : інформаційно-методичні рекомендації для слухачів закладів післядипломної педагогічної освіти / Юрій Миколайович Линник. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – 48 с.

16. Пінчук О. П., Манако А. Ф., Савельєва І. В. Науково-методичні рекомендації щодо використання педагогічними працівниками дистанційних форм навчання / О. П. Пінчук, А. Ф. Манако, І. В. Савельєва / ІТЗН НАПН України. – Київ, 2013. – 15 с.

17. Преподавание в сети Интернет: Учеб. пособие/Отв. Редактор В. И. Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – 792 с.
18. Романенко І. О., Калачова В. В., Сумцов Д. В., Сук О. П. Дистанційне навчання. Основи, концепції, перспективи [Текст] навч. посібник [для студ. вищ. навч. закладів] / І. О. Романенко, В. В. Калачова, Д. В. Сумцов, О. П. Сук. – Харків : НТУ «ХПІ», 2010. – 284 с.
19. Руденко М. В. Комунікативні процеси у педагогічній діяльності. Креативні технології навчання: навч. посібник / М. В. Руденко, І. М. Мороз. – К.: КНУБА, 2016. – 204 с.
20. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. А. Семенюк, В. Ю Паращук. – К.: Ін Юре, 2009. – 276 с.
21. Сисоєва С.О., Осадчий В.В., Осадча К.П. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: Навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва, В.В. Осадчий, К.П. Осадча / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. – Київ; Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. – 280 с.
22. Хуторской А.В. Предпосылки дистанционной педагогики. Преподавание в сети Интернет: учеб. пособ. / ответ. ред. В.И. Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – 678 с.
23. Ясулайтіс В.А. Дистанційне навчання: метод. рекомендації / В.А. Ясулайтіс. – К.: МАУП, 2005. – 72 с.

7. ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОГО КУРСУ

Основна

1. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – 2-ге вид., стер. – К.: Знання, 2011. – 486 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
2. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз. – Київ-Рівне: Ліста-М. – 2003. – 176 с.

3. Полат Е. С. Дистанционное обучение: каким ему быть? /Е. С. Полат, А. Е. Петров // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 34-41.
4. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. – 2-ге вид., доп. – К. : Видавничий центр “Київський університет”, 1999. – 308 с.
5. Почепцов. Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер» – 2001. – 352 с.
6. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації : науково-методичний посібник / За ред. С. О. Мусатова. – К.: Наукова думка, 2003. – 96 с.
7. Теорія і практика комунікації: курс лекцій [В.В. Бугрим, Г.Г. Почепцов, В.В.Різун, О.М. Холод, Ю.І. Шмига]. – К.: КиМУ, 2010. – 227 с.
8. Хуторской А.В. Предпосылки дистанционной педагогики. Преподавание в сети Интернет: учеб. пособ. / ответ. ред. В.И. Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – 678 с.

Додаткова

1. Гриценко В. И., Кудрявцева С. П., Колос В. В., Веренич Е. В. Дистанционное обучение: теория и практика: Монография. – Киев; Наукова думка, 2004. – 375 с
2. Любчак В.О., Купенко О.В., Лаврик Т.В., Муліна Н.І., Кузіков Б.О., Возна І.В. Дистанційне навчання: досвід впровадження в українському університеті: Монографія. – Суми; Вид-во СумДУ, 2009. – 160 с.
3. Мазур М. П., Зубань Ю. О., Любчак В. О., Іванець С. А. Інформаційне, методичне та організаційне забезпечення дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України : монографія. – Суми : Сумський державний університет, 2013. – 152 с.
4. Моделі визначення компетентностей у системі дистанційного навчання : монографія / В. П. Степанов, І. О. Борозенець, В. П. Бурдаєв та ін.; за заг. ред. канд. техн. наук, професора Степанова В.П. – Х. : Вид. ХНЕУ, 2013. – 224 с.

5. Педагогічна комунікація та ідентичність педагога : [монограф.] / авт. кол.: Г. О. Балл, В. Л. Зливков, С. О. Копилов, Л. О. Курганська та ін. ; [за наук. ред. В. Л. Зливкова]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 160 с.
6. Система дистанційного навчання та використання інформаційних технологій : монографія / В. П. Степанов, І. О. Борозенець, В. П. Бурдаєв та ін. ; за заг. ред. канд. техн. наук, проф. Степанова В. П. – Х. : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2015. – 232 с. (Укр. мов.)
7. Стефаненко П.В. Дистанційне навчання у вищій школі: Монографія. – Донецьк: ДонНТУ, 2002. – 400 с.
8. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Н. Ю. Олійник, Т. О. Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столяревська ; за ред. В. М. Кухаренка – Харків : «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. – 284 с.
9. Федорук П. І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних Інтернет-технологій: Монографія. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – 326 с.
10. Яценко Г.Ю. Феномен комунікативності в системі ціннісних пріоритетів дистанційного навчання: фактори інтенсифікації: Монографія. – Київ, НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 122 с.

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ

Узгоджено:

« ____ » _____ 20__ р.

СИЛАБУС

спеціального курсу

**«Основи професійно-педагогічної комунікації
в умовах дистанційної освіти»**

(вибірковий)

Рівень вищої освіти – другий (магістерський) рівень

Ступінь вищої освіти – магістр

Галузь знань – 01 «Освіта/Педагогіка»

Спеціальність – 011 «Освітні, педагогічні науки»

Харків 2017 р.

Силлабус спеціального курсу «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти», галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки», другий (магістерський) освітньо-кваліфікаційний рівень

Розробники:

Рязанцева Олександра Віталіївна, здобувач кафедри «Початкової, дошкільної та професійної освіти».

Затверджено на засіданні кафедри
«Початкової, дошкільної та професійної освіти»
протокол № ____ від _____ 2017 р.

Завідувач кафедри: _____ В.М. Гриньова

Зміст

1. Вступ.....	
2. Анотація програми та основні модулі спеціального курсу.....	
3. Вимоги викладача.....	
4. Контрольні заходи результатів навчання.....	
5. Показники академічної активності та додаткових освітніх досягнень студентів.....	
6. Інформаційне забезпечення самостійної роботи студентів.....	

1. Вступ

1.1 Дані про спеціальний курс:

Робоча програма спеціального курсу «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» розроблена здобувачем кафедри «Початкової, дошкільної та професійної освіти» Рязанцевою О.В.

Спеціальний курс «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» є вибіркоvim.

Робоча програма визначає дидактичну структуру й тематичну карту спеціального курсу відповідно до навчального плану, навчально-методичне та інформаційне забезпечення спеціального курсу, обсяг навчання, форми й засоби поточного й підсумкового контролю знань студентів освітнього рівня «магістр».

1.2 Мета та завдання спеціального курсу.

Метою спеціального курсу «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» є здобуття студентами теоретичних і практичних знань, умінь і навичок здійснення професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти та підвищення професійної компетентності пов'язаної з використанням дистанційних освітніх технологій в освітній галузі.

Завданням спеціального курсу «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» є набуття студентами компетентностей щодо здійснення професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти та організації процесу дистанційного навчання.

1.3 Місце спеціального курсу в структурі освітньо-професійної програми:

Вказаний спеціальний курс належить до циклу професійної та практичної підготовки за першим (магістерським) рівнем вищої освіти й спрямований на формування фахових компетентностей за спеціалізацією.

Його пререквізитами є такі дисципліни: «Педагогіка вищої школи», «Основи педагогічної майстерності», «Наукова-педагогічна комунікація».

Основні положення спеціального курсу мають застосовуватися при вивченні дисципліни (постреквізити) – «курс практичних навичок із підготовки тьюторів до системи дистанційного навчання».

1.4 Опис спеціального курсу:

- кількість кредитів ЕКТС: 2;
- кількість модулів: 1;
- загальна кількість годин: 60;
- термін викладання: 1 семестр.

1.5 Перелік предметних компетентностей здобувача вищої освіти

Предметні компетентності здобувача вищої освіти, сформовані в результаті освоєння спеціального курсу:

ПК-1 – компетентності методичного проектування навчального процесу за допомогою засобів дистанційного навчання;

ПК-2 – компетентності розробки організаційної документації для проведення дистанційного курсу;

ПК-3 – компетентності володіння формами організації дистанційного навчання, використанням адекватних засобів комунікації на практиці;

ПК-4 – компетентності проведення дистанційного контролю студентів;

ПК-5 – компетентності проведення навчальних заходів з урахуванням психологічних особливостей поведінки студентів у віртуальному середовищі;

ПК-6 – компетентності організації й проведення рефлексії, анкетування дистанційних учнів;

ПК-7 – компетентності аналізу навчальної ситуації, уміння подолання комунікативних бар'єрів;

ПК-8 – компетентності самостійної пізнавальної діяльності, навички самоорганізації.

У результаті опанування спеціального курсу здобувач вищої освіти повинен демонструвати такі результати навчання:

РНС НД-1 – навчитися організації освітнього процесу в закладі вищої освіти з використанням дистанційних форм навчання;

РНС НД-2 – оволодіти методикою створення навчальних матеріалів для дистанційних курсів;

РНС НД-3 – оволодіти методикою комунікативної взаємодії з використанням засобів ІКТ;

РНС НД-4 – оволодіти основними професійними компетентностями викладача дистанційної форми освіти.

2. Анотація програми та основні модулі спеціального курсу

2.1. Анотація програми спеціального курсу

Модуль 1: «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти»

Зміст модуля:

Особливості дистанційної освіти. Теоретичні питання підготовки впровадження дистанційної освіти в навчальний процес. Викладач у системі дистанційної освіти. Дидактичні основи дистанційної освіти. Професійно-педагогічна комунікація як феномен педагогічної діяльності. Особливості

професійно-педагогічної комунікації. Сутність, суб'єкт, об'єкт, функції професійно-педагогічної комунікації. Модель процесу комунікації. Комунікативність викладача. Особливості, функції педагогічного спілкування. Засоби професійно-педагогічної комунікації. Вербальні засоби професійно-педагогічної комунікації. Сутність і засоби невербальної комунікації. Комп'ютерні засоби професійно-педагогічної комунікації. Робота викладача з комп'ютерними мережами. Форми взаємодії в системі «викладач-студент». Технологія розробки електронних навчальних засобів. Практичне впровадження дистанційного навчання.

2.2. Основні модулі спеціального курсу «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти»

№	Модуль/назва	Кількість кредитів ЄКТС	Всього годин	Аудиторні заняття (контактні)				Індивідуальна робота	Самостійна робота студентів
				Лекції	Практичні заняття	Семінарські заняття	Інші види занять		
1	Модуль 1 «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти»	2	60	16	16	16	—	4	6

3. Вимоги викладача

Студенти повинні в обов'язковому порядку відвідувати всі види навчальних занять, передбачені розкладом занять, глибоко та всебічно оволодівати знаннями та вміннями, вести зошит для конспектування лекцій та самостійного вирішення домашніх завдань.

Дбайливо та охайно ставитись до обладнання навчальних аудиторій, навчальної літератури, методичного забезпечення навчальних занять.

Сумлінно працювати над підвищенням свого освітнього, наукового та загальнокультурного рівня. Активно працювати під час семінарських занять та самостійної роботи.

4. Контрольні заходи результатів навчання

Контроль знань у межах спеціального курсу здійснюється з урахуванням бально-рейтингової системи.

4.1. Розподіл балів між формами організації навчального процесу й видами контрольних заходів

Поточний контроль знань студентів здійснюється за результатами тестування, роботи на семінарських заняттях, оцінювання підготовлених студентами доповідей, рефератів, тез, тематичних презентацій, передбачених програмою спеціального курсу.

Загальна максимальна кількість балів за поточним контролем спеціального курсу складає 40 балів.

Поточний контроль здійснюється за такими критеріями:

– відповіді на семінарських заняттях:

- «відмінно» – 1 бал;
- «добре» – 0,5 балу;
- «задовільно» – 0,25 балу;

– тестування в модулі – до 3 балів, з огляду на кількість правильних відповідей:

- від 86% – «відмінно» (3 бали),
- 71 – 85% – «добре» (1 бал),
- 60 – 70% – «задовільно» (0,5 балу);

– самостійна робота в модулі – до 5 балів.

Підсумкове оцінювання рівня знань здійснюється на основі результатів поточного та підсумкового контролю знань курсантів за 100 бальною шкалою. Результати поточного контролю оцінюються в діапазоні від 0 до 40 балів; питання що виносяться на підсумковий контроль – від 0 до 60 балів.

Підсумковий контроль знань студентів здійснюється у формі іспиту.

Конкретний перелік питань та завдань, що охоплюють увесь зміст спеціального курсу, визначається кафедрою й доводиться до відома студентів на початку навчання.

Студент допускається до іспиту за умови набрання не менше 25 балів та наявності всіх завдань, виконання яких передбачено спеціальним курсом. Екзаменаційний білет містить 2 питання та практичне завдання.

4.2. Шкала підсумкової оцінки знань студентів

Підсумкова оцінка зі спеціального курсу виставляється в залікову книжку відповідно до такої шкали:

Оцінка за шкалою ECTS	Визначення	Оцінка за національною шкалою	Оцінка за 100- бальною шкалою
A	Відмінно – відмінне виконання, лише з незначною кількістю помилок	5	90 – 100
B	Дуже добре – вище середнього рівня з кількома помилками	4	80 – 89
C	Добре – загалом правильна робота з певною кількістю незначних помилок		75 – 79

D	Задовільно – непогано, але зі значною кількістю недоліків	3	70 – 74
E	Достатньо – виконання задовольняє мінімальні критерії		60 – 69
FX	Незадовільно – потрібно попрацювати перед тим, як перескладати	2	35 – 59
F	Незадовільно – необхідна серйозна подальша робота, обов’язковий повторний курс		1 – 34

4.3. Методи педагогічного контролю

Традиційні методи:

– методи усного контролю: індивідуальне опитування, розв’язання практичних завдань тощо;

– методи письмового контролю: розв’язання тестових завдань, контрольні роботи, реферат у межах запропонованих тем тощо.

Інноваційні методи: анкетування, есе, практичний контроль педагогічної комунікації тощо.

Методи самоконтролю: уміння самостійно оцінювати свої знання, performance review (обговорення результатів ефективності навчання в системі «викладач-студент», «студент-студент») тощо.

5. Самостійна робота, показники академічної активності та додаткових освітніх досягнень студентів

– доопрацювання матеріалів лекції;

– робота в інформаційних мережах;

- есе за окремими проблемними питаннями;
- підготовка тематичних презентацій;
- підготовка та публікація наукових статей, тез тощо;
- інші здобутки, що підтверджені документально (грамоти, дипломи, сертифікати тощо).

6. Інформаційне забезпечення самостійної роботи студентів

Основна

1. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – 2-ге вид., стер. – К. : Знання, 2011. – 486 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
2. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз. – Київ-Рівне: Ліста-М. – 2003. – 176 с.
3. Полат Е. С. Дистанционное обучение: каким ему быть? / Е.С. Полат, А. Е. Петров // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 34 – 41.
4. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. – 2-ге вид., доп. – К. : Видавничий центр “Київський університет”, 1999. – 308 с.
5. Почепцов. Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. М. : «Рефл-бук», К. : «Ваклер» – 2001. – 352 с.
6. Сучасний вчитель як суб’єкт педагогічної комунікації : науково-методичний посібник / За ред. С. О. Мусатова. – К. : Наукова думка, 2003. – 96 с.
7. Теорія і практика комунікації: курс лекцій [В.В. Бугрим, Г.Г. Почепцов, В.В.Різун, О.М. Холод, Ю.І. Шмига]. – К. : КиМУ, 2010. – 227 с.
8. Хуторской А.В. Предпосылки дистанционной педагогики. Преподавание в сети Интернет: учеб. пособ. / ответ. ред. В.И. Солдаткин. – М. : Высшая школа, 2003. – 678 с.

Додаткова

1. Гриценко В. И., Кудрявцева С. П., Колос В. В., Веренич Е. В. Дистанционное обучение: теория и практика: Монография. – Киев; Наукова думка, 2004. – 375 с
2. Любчак В.О., Купенко О.В., Лаврик Т.В., Муліна Н.І., Кузіков Б.О., Возна І.В. Дистанційне навчання: досвід впровадження в українському університеті: Монографія. – Суми; Вид-во СумДУ, 2009. – 160 с.
3. Мазур М. П., Зубань Ю. О., Любчак В. О., Іванець С. А. Інформаційне, методичне та організаційне забезпечення дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України : монографія. – Суми : Сумський державний університет, 2013. – 152 с.
4. Моделі визначення компетентностей у системі дистанційного навчання : монографія / В. П. Степанов, І. О. Борозенець, В. П. Бурдаєв та ін.; за заг. ред. канд. техн. наук, професора Степанова В.П. – Х. : Вид. ХНЕУ, 2013. – 224 с.
5. Педагогічна комунікація та ідентичність педагога : [монограф.] / авт. кол.: Г. О. Балл, В. Л. Зливков, С. О. Копилов, Л. О. Курганська та ін. ; [за наук. ред. В. Л. Зливкова]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 160 с.
6. Система дистанційного навчання та використання інформаційних технологій : монографія / В. П. Степанов, І. О. Борозенець, В. П. Бурдаєв та ін. ; за заг. ред. канд. техн. наук, проф. Степанова В. П. – Х. : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2015. – 232 с. (Укр. мов.)
7. Стефаненко П.В. Дистанційне навчання у вищій школі: Монографія. – Донецьк: ДонНТУ, 2002. – 400 с.
8. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Н. Ю. Олійник, Т. О. Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столяревська ; за ред. В. М. Кухаренка – Харків : «Міськдрук», НТУ «ХП», 2016. – 284 с.
9. Федорук П. І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних Інтернет-технологій: Монографія. –

Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – 326 с.

10. Яценко Г.Ю. Феномен комунікативності в системі ціннісних пріоритетів дистанційного навчання: фактори інтенсифікації: Монографія. – Київ, НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 122 с.

Шановні учасники опитування, будь ласка, заповніть таблицю: у колонках оцініть свої вміння відповідно до ступеня вашої погодженості з твердженнями від 1 до 10 балів відповідно.

[illegible]

[illegible]

№ з/п	Твердження	Ступінь погодженості									
		Повністю погоджуюся					Зовсім не погоджуюся				
		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
25.	Я володію методикою проведення консультацій в on-line і off-line режимах										
26.	Я вмію використовувати різні форми контролю при засвоєнні дистанційного курсу										

Дякуємо за увагу!

(просимо надати об'єктивну інформацію на поставлені запитання)

[illegible]

№ з/п	Твердження	Ступінь погодженості									
		Повністю погоджуюся					Зовсім не погоджуюся				
		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	здібностей встановлювати міжособистісну взаємодію										
12.	Викладач передає знання мережевого етикету										
13.	Викладач уміло організовує та проводить консультації з використанням засобів системи ДН										
14.	Викладач уміло обирає та використовує моделі міжособистісної взаємодії під час дистанційного навчання										
15.	Викладач якісно організовує навчальний процес за допомогою вебінару										
16.	Викладач правильно обирає комунікативні стратегії й тактики відповідно до мети навчання										
17.	Викладач демонструє компетентності проведення навчальних занять з урахуванням психологічних особливостей поведінки студентів у віртуальному середовищі										

Дякуємо за увагу!

Тест-опитувальник мотивації досягнення (ТМД)

(А. Мехрабіан, модифікація Магомед-Емінова)

Мета. Вивчення мотивів прагнення успіху та запобігання невдач. Дослідження визначає один із головних мотивів. Методика може використовуватися в роботі зі студентами.

Структура ТМД. Має дві форми: А (для чоловіків) та Б (для жінок).

Інструкція. Вам пропонується низка тверджень, про окремі особливості характеру, можливу оцінку певних життєвих ситуацій. Є кілька варіантів відповідей: +3 – повністю згодний; +2 – згодний; +1 – швидше згодний, ніж не згодний; 0 – нейтральний; -1 – швидше незгодний, ніж згодний; -2 – незгодний; -3 – зовсім незгодний.

На бланку проти номера твердження поставте цифру, яка відповідає Вашій оцінці (+3, +2, +1, 0, -3, -2, -1). Не гайте часу на обдумування, фіксуйте першу відповідь, яка спадає на думку.

Результати тесту будуть використані для наукових цілей. Дається повна гарантія нерозголошення отриманої інформації. Якщо у вас виникли питання, то запитуйте до початку роботи.

Текст опитувальника (форма А)

1. Я швидше сподіваюсь на гарну оцінку, ніж на погану.
2. Якщо мені доведеться виконувати складне, невідоме завдання, я не хотів би робити його самостійно.
3. Я швидше віддам перевагу складним завданням, навіть якщо в їхньому розв'язанні буду сумніватися.
4. Найбільше мене цікавить справа, яка не потребує напруження і в успіху якої я впевнений, ніж важка, у якій можливі несподіванки.
5. Я швидше докладатиму зусиль для виконання складної справи, ніж перейду до легкої, яка швидко вирішується.
6. Я надав би перевагу роботі з чіткими функціями та високою зарплатою, ніж із середньою зарплатою й невизначеною роллю.
7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної, а не художньої літератури.
8. Незважаючи на ймовірність невдачі, я віддав би перевагу важливій, складній справі, ніж важливій, але нескладній.
9. Для розваги я, швидше, вивчу ігри, які знає більшість людей, ніж рідкісні, які відомі небагатьом і вимагають майстерності.
10. Я буду виконувати свою роботу якісно, навіть якщо це призведе до непорозумінь із товаришами.
11. Якби я зібрався грати в карти, то, швидше, погодився б на розважальну гру, ніж на важку, яка вимагає роздумів.
12. Я віддаю перевагу тим змаганням, де сильніший за інших, ніж, тим, де у всіх учасників приблизно однакові можливості.
13. У вільний час я розвиваю техніку гри, швидше, для набуття вмінь, а

не для відпочинку або розваги.

14. Незважаючи на ризик, я швидше за все віддам перевагу справі, яку вважаю потрібною, ніж ту, яку мені радять.

15. Маючи вибір, я швидше віддам перевагу роботі зі стабільною заробітною платою, ніж з невисокою, але з перспективою найближчим часом отримувати значно більше.

16. Швидше за все, я гратиму в команді, ніж змагатимусь один на один.

17. Я буду працювати без поспіху, доки не отримаю повного задоволення від результату.

18. На екзамені я хотів би відповідати на конкретні питання з пройденого матеріалу, а не ті, які вимагають власних роздумів.

19. Швидше я віддам перевагу справі, де є небезпека невдачі й перспективи досягнути більшого, ніж справі, виконання якої не сприятиме погіршенню мого становища, але істотно його не покращить.

20. Після успішного складання екзамену я швидше відчую полегшення, ніж радітиму гарній оцінці.

21. Якби я міг повернутися до однієї з двох незавершених справ, то, мабуть, повернувся б до складнішої.

22. Виконуючи контрольне завдання, я більше турбуюсь не про правильність виконання, а про помилки.

23. Якщо щось не виходить, то я, швидше, звернуся за допомогою, ніж самостійно шукатиму вирішення.

24. Після невдач я стаю більш зосередженим та енергійним, не втрачаю бажання продовжувати справу.

25. Я не стану ризикувати й брати активну участь у справі, якщо є сумніви в успішному її вирішенні.

26. Коли я беруся за важку справу, то більше турбуюся про невдачу, ніж сподіваюся на успіх.

27. Ефективніше я працюю не самостійно, а під керівництвом.

28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, де я впевнений в успіху.

29. Я продуктивніше працюю над завданням, якщо маю не загальні рекомендації про його виконання, а конкретні вказівки.

30. Якби я успішно вирішував завдання, то з більшим задоволенням почав би виконувати аналогічне, а не іншого типу.

31. У змаганнях я, швидше, відчуваю інтерес та азарт, ніж тривогу та неспокій.

32. Мабуть, я більше мрію про майбутнє, ніж прагну його реалізувати.

Текст опитувальника (форма Б)

1. Я більше думаю про гарні оцінки, ніж хвилююся з приводу поганих.

2. Я надаю перевагу складним завданням, навіть якщо не впевнена, що зможу їх розв'язати.

3. Мене більше приваблюють справи, не пов'язані з несподіванками,

напруженням, в успіху яких я впевнена.

4. Я швидше докладатиму зусиль до виконання складної справи, ніж перейду до легкої, яка швидко виконується.

5. Я віддала б перевагу роботі з чіткими функціями та високою зарплатою, ніж з середньою зарплатою і невизначеними обов'язками.

6. Страх невдачі викликає в мене сильніші переживання, ніж сподівання на успіх.

7. Я віддаю перевагу не розважальному жанру, а науково-популярній літературі.

8. Я віддала б перевагу складній справі, імовірність успіху в якій незначна, ніж справі досить важливій, але нескладній.

9. Для розваг я швидше вивчу відомі багатьом ігри, ніж рідкісні, які вимагають майстерності і багатьом не відомі.

10. Я буду виконувати свою роботу якісно, навіть якщо це призведе до непорозумінь з товаришами.

11. Після успішної відповіді на екзамені я радітиму не гарній оцінці, а тому, що закінчився іспит.

12. Якби я зібралася грати в карти, то швидше для розваги, а не у важку гру, яка вимагає зусиль.

13. Я віддаю перевагу тим змаганням, де сильніша за інших, а не тим, де у всіх приблизно однакові можливості.

14. Після невдачі я стаю більш зібраною та енергійною й не втрачаю бажання продовжувати справу.

15. Невдачі псують моє життя набагато більше, ніж успіхи приносять радість.

16. У нових ситуаціях я хвилююсь і переживаю неспокій, а не інтерес і цікавість.

17. Швидше за все, я вигадую нову цікаву страву, хоча вона може не вийти, але не стану готувати щось повсякденне, що добре виходить.

18. Я швидше займуся справою приємною та необтяжливою, ніж стану виконувати щось важливе, але не дуже цікаве.

19. Я швидше витрачу свій час на владнання однієї справи, ніж швидко буду виконувати одночасно дві-три справи.

20. Якщо я хвора і залишилася вдома, то, швидше за все, використаю нагоду і відпочину, а не буду працювати.

21. Якби я жила з кількома дівчатами в одній кімнаті і вирішила б улаштувати вечірку, то сама б зайнялася її організацією, а не доручила це комусь.

22. Якщо в мене щось не виходить то я швидше, звернуся за допомогою.

23. У змаганнях я відчуваю інтерес і азарт, а не тривогу та неспокій.

24. Коли я беруся за важку справу, то боюся не впоратися і не сподіваюсь на успіх.

25. Ефективніше я працюю під керівництвом інших, а не тоді, коли сама відповідаю за справу.

26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, а не те, в успіху якого я впевнена.

27. Якби я успішно виконала завдання, то з більшим задоволенням почала б виконувати аналогічне, а не іншого типу.

28. Продуктивніше я виконую завдання тоді, коли мені формулюють їх у загальних рисах, а не конкретно вказують як і що виконувати.

29. Якщо я помиляюсь у важливій справі, то впадаю у відчай, засмучуюся, замість того, щоб опанувати себе та швидко виправити ситуацію.

30. Мабуть, я більше мрію про майбутнє, ніж прагну його реально здійснити.

Обробка даних. У підрахунку сумарного результату відповіді на прямі твердження (позначені знаком “+” у ключі) отримують такі бали:

-3	-2	-1	0	1	2	3
1	2	3	4	5	6	7

Відповіді на інші твердження (позначені знаком “-”) отримують такі бали:

-3	-2	-1	0	1	2	3
7	6	5	4	3	2	1

Ключ до форми А: +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -29, -30, +31, -32.

Ключ до форми Б: +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

Сумарний результат указує на домінуютьну мотиваційну тенденцію опитуваного. За отриманими балами експериментальна вибірка поділяється на дві групи:

- 1) верхні 27% – мотив прагнення успіху.
- 2) нижні 27% – мотив запобігання невдач.

Опитувальник
«Стиль саморегуляції поведінки»

Послідовно прочитавши кожне висловлювання, оберіть одну із чотирьох відповідей: «Правильно», «Швидше правильно», «Мабуть, неправильно», «Неправильно». Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не буває гарних чи поганих висловлювань, оскільки це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей поведінки.

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти до найменших дрібниць.
2. Люблю будь-які пригоди, можу ризикувати.
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, утім часто спізнююся.
4. Дотримуюся девізу: «Вислухай пораду, зроби як уважаєш за потрібне».
5. Найчастіше покладаюся на власні здібності орієнтуватися в процесі виконання справи й не намагаюся завчасно уявляти наслідки своїх дій.
6. Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я цього не помічаю.
7. Напередодні іспитів або контрольних робіт у мене зазвичай виникає відчуття, що не вистачило 12 діб для підготовки.
8. Щоб почуватися впевнено, слід знати, що чекає тебе завтра.
9. Мені важко заставити себе щось переробити, навіть якщо якість виконаного мене не влаштовує.
10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять за мене оточуючі.
11. Перехід на нову систему роботи не викликає в мене особливих утруднень.
12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких для мене людей.
13. Я не належу до категорії людей, життєвим принципом яких є принцип: «Сім разів відміряй, а один раз відріж».
14. Не переносу, коли мене опікають і щось за мене вирішують.
15. Не люблю багато розмірковувати про своє майбутнє.
16. У новому одязі часто почуваюся незручно.
17. Завжди завчасно планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
18. Уникаю ризику, погано справляюся із неочікуваними ситуаціями.
19. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую райдужні плани, то майбутнє бачу в сірих кольорах.
20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення цілі, перш ніж розпочну роботу.
21. Віддаю перевагу збереженню незалежності навіть від близьких мені людей.
22. Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.

23. У перші дні відпустки (канікул), що супроводжуються зміною способу життя, завжди з'являється почуття дискомфорту.

24. При виконанні великого обсягу роботи завжди страждає якість результатів.

25. Люблю зміни в житті.

26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це зазнаю невдач.

27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.

28. Люблю дотримуватися заздалегідь накресленого плану дня.

29. Перш ніж вияснити стосунки, намагаюся представити собі різні способи подолання конфлікту.

30. У разі невдачі, завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.

31. Не люблю ділитися своїми планами, рідко слідую чужим порадам.

32. Уважаю дієвим принцип: спочатку слід зав'язати бійку, а потім шукати засоби для перемоги.

33. Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, чим реальність.

34. Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе й свою роботу.

35. Якщо я зайнятий важливою справою, то можу виконувати її за будь-яких обставин.

36. В очікуванні важливих подій намагаюся завчасно уявити наслідки своїх дій за тих чи тих обставин.

37. Перш ніж узятися за справу, мені необхідно зібрати детальну інформацію про умови її виконання.

38. Рідко відступаюся від розпочатої справи.

39. Часто допускаю недбале ставлення до своїх обов'язків у випадку хвороби або поганого самопочуття.

40. Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилюють думки оточуючих.

41. Про мене кажуть, що я не вмію відокремити головне від другорядного.

42. Не вмію й не люблю завчасно планувати свій бюджет.

43. Якщо в роботі не вдалося досягти бажаного результату й належної якості, намагаюся її переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.

44. Після розв'язання конфліктної ситуації часто мисленнєво до неї повертаюся, перевіряю дії й результати.

45. Невимушено почуваюся в незнайомій компанії, нові люди викликають у мене зацікавленість.

46. Зазвичай гостро реаую на заперечення, намагаюся думати й робити так, як вважаю за потрібне.

Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості (ДХСО)

Твердження діагностичної методики формувалися на основі змістової характеристики процесу саморозвитку та виокремлення його чинників. В інструкції респондентам пропонувалося визначити ступінь відповідності твердження власному внутрішньому світу, оцінивши її від одного до п'яти балів.

- 1) Я прагну вивчити й зрозуміти себе;
- 2) Я постійно займаюся самовдосконаленням;
- 3) Наявні життєві труднощі стимулюють мою активність;
- 4) У житті я визначився з близькими й далекими цілями;
- 5) Мені не вдається повною мірою використовувати свої сили й здібності;
- 6) Мене цікавить мій внутрішній світ і внутрішній світ інших людей;
- 7) Мені подобається займатися справами, котрі вимагають від мене максимального напруження й зусиль;
- 8) Я систематично аналізую і коригую свої почуття, думки, вчинки;
- 9) Мене ображає, коли люди ставляться до мене не так, як я хотів би;
- 10) Я часто відчуваю незадоволеність ступенем своєї самореалізації.
- 11) Мені важливо знати, як інші люди сприймають мене;
- 12) Я вірю у свої потенційні можливості й прагну до їх максимальної реалізації;
- 13) Я не помічаю, щоб у процесі життя я змінювався й ставав іншим.
- 14) Моє життя наповнене цікавими справами;
- 15) У своєму житті я намагаюсь керуватися ідеалами істини, добра, краси;
- 16) Я поки повністю не усвідомив свої потреби й цілі;
- 17) Я прагну постійно підвищувати рівень майстерності та компетентності;
- 18) Для мене неважлива думка інших про мене й життя загалом;
- 19) Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати;
- 20) У моєму житті було мало цікавих зустрічей, захоплень, подій, пригод;
- 21) Для мене важливо зрозуміти сенс свого існування;
- 22) Якщо я зробив помилку, я її ретельно аналізую і перебудовуюсь;
- 23) Зростаюча відповідальність і складність життєвих завдань лякають мене;
- 24) Важливий для мене факт (подія, фільм, книга) я обдумую (приміряю до себе), обговорюю зі значущими іншими;
- 25) Я отримую задоволення від пізнання й освоєння нового;
- 26) У мене не виходить повністю управляти своїми емоціями, почуттями, поведінкою;
- 27) Я вважаю, що нерозумно витрачати час на читання й роздуми;
- 28) Я не прагну бути відкритою людиною;
- 29) Я вважаю, що життя має бути насиченим та продуктивним;

30) Я настільки зайнятий справами, що не залишається часу для власного розвитку.

Твердження опитувальника були розподілені за трьома шкалами (кластерами).

Потреба в саморозвитку (прямі твердження – 6, 14, 29; зворотні твердження – 5, 13, 20, 26, 27, 28, 30). Зміст шкали становить потреба в самовдосконаленні, особистісному зростанні, усвідомленому самотворенні, відкритість, інтерес до навколишнього, внутрішнього світу свого та інших людей, повнота і насиченість життя, потреба в експансії – розширенні світу, оволодінні ним.

Умови саморозвитку (прямі твердження – 2, 3, 4, 7, 12, 17, 19, 25; зворотні твердження – 16, 23). Зміст шкали становить автономність, позитивне самосприйняття, сила, зрілість Я, визначеність у цілях, активні життєві стратегії (пошукова активність, самовдосконалення), сприйнятливність (толерантність) до нового.

Механізми (функціональні засоби) саморозвитку (прямі твердження – 1, 8, 10, 11, 15, 21, 22, 24; зворотні твердження – 9, 18). Зміст шкали становить самопізнання (прагнення до автентичності), самоаналіз (рефлексія), усвідомлення розбіжності між реальним і бажаним Я, чутливість до зворотного зв'язку, здатність до саморегуляції й самотворення.

При обробці підраховується кількість балів за кожною зі шкал методики, а також загальний бал за всіма шкалами. Кожній відповіді прямих тверджень надається один бал від одного до п'яти, відповідям зворотних тверджень бали надаються в дзеркальному порядку.

Методика оцінки здатності до самовдосконалення

(за М. П. Лукашевичем)

Інструкція: заповніть, будь-ласка, бланк. При відповіді на питання необхідно вибрати тільки один варіант відповіді

№	Питання	Варіанти відповідей		
		ні	частково	так
1	2	3	4	5
1	Чи знаєте Ви що-небудь про принципи, методи, правила, способи самоосвіти, самовиховання, саморозвиток особистості?			
2	Чи маєте Ви серйозне прагнення до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку своїх особистісно-професійних якостей?			
3	Чи відзначають друзі й знайомі Ваші успіхи в самоосвіті, самовихованні, саморозвитку?			
4	Чи прагнете Ви глибше пізнати самого себе, реалізувати свої творчі здібності?			
5	Чи маєте Ви свій ідеал і чи спонукує він Вас до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку?			
6	Чи працюєте Ви самостійно для підвищення власної професійної компетентності?			
7	Чи здатні Ви до самостійного оволодіння новими видами діяльності?			
8	Чи здатні Ви продовжувати вирішувати важке завдання чи проблему, якщо довгий час Ваші зусилля не дають очікуваного результату?			
9	Чи ведете Ви щоденник, де плануєте своє життя (на рік, найближчі місяці, тиждень, день) й аналізуєте, що із запланованого вдалося чи не вдалося виконати й чому?			
10	Чи вважають Вас Ваші друзі людиною здатною до наполегливої праці для подолання труднощів?			
11	Чи знаєте Ви свої сильні й слабкі якості?			
12	Чи наполегливі Ви в досягненні мети?			
13	Чи прагнете Ви до того, щоб Вас поважали найближчі друзі й батьки?			
14	Чи здатні Ви керувати собою?			
15	Чи прагнете Ви виховати в собі силу волі або інші якості?			
16	Чи вважаєте Ви себе цілеспрямованою людиною?			

17	Чи здійснюєте Ви конкретні дії для власного розвитку?			
18	Чи аналізуєте Ви свої почуття й досвід?			
19	Чи керуєте Ви своїм професійним розвитком?			
20	Чи працюєте Ви над власним особистісним і професійним удосконаленням?			
21	Чи вірите Ви в себе навіть тоді, коли внутрішньо відчуваєте труднощі?			
22	Чи вмієте Ви себе мобілізувати, щоб успішно виконати професійне завдання?			
23	Чи вмієте Ви програмувати процес власного розвитку?			
24	Чи працюєте Ви наполегливо, щоб досягти бажаного результату?			
25	Чи вважаєте Ви, що перешкоди не заважають, а допомагають рухатися вперед?			
26	Чи вважаєте Ви, що зусилля, витрачені на планування діяльності, варті того?			
27	Чи розширюєте Ви власні знання, працюючи зі спеціальною літературою.			
28	Чи плануєте Ви своє майбутнє на декілька днів, тижнів, місяць, рік уперед?			
29	Чи роблять Вас невдачі наполегливішим у досягнення мети?			

Обробіть отримані результати. Підрахуйте число отриманих балів, з огляду на те, що «Ні» – 1 бал, «Частково» – 2 бали, «так» – 3 бали.

Разом балів:

Інтерпретація результатів

Кількість балів	Рівень розвитку	Рівень розвитку
21-28	1-й – дуже низький	Низький
29-36	2-й – низький	
36-43	3-й – нижче за середній	
43-48	4-й – дещо нижче за середній	Середній
49-55	5-й – середній	
56-60	6-й – дещо вище за середній	
61-67	7-й – вище за середній	Високий
68-76	8-й – високий	
77-87	9-й – дуже високий	

**Адаптована методика А. Карпова
для діагностики рефлексивності особистості**

Шановні студенти! Відповідаючи на запитання анкети, проставте, будь ласка, бали, що відповідають Вашій думці:

«5» – якщо це твердження повністю відповідає дійсності;

«4» – скоріше відповідає, ніж ні;

«3» – і так, і ні;

«2» – скоріше не відповідає;

«1» – не відповідає.

№	Запитання	«1»	«2»	«3»	«4»	«5»
1.	Я довго думаю про прочитану книгу, мені хочеться її з будь-ким обговорити.					
2.	Я завжди здійснюю самоаналіз зробленого.					
3.	Перш, ніж почати телефонну розмову, я планую її зміст.					
4.	Здійснивши будь-яку помилку, я довго потім не можу відволіктись від думки про неї.					
5.	Коли я думаю над чимось або бесідную з іншими, мені буває цікаво раптом згадати, що стало початком ланцюжка думок.					
6.	Я аналізую свої почуття та досвід.					
7.	Я завжди аналізую свою поведінку, досягнення й невдачі.					
8.	Я часто ставлю себе на місце іншої людини.					
9.	Я завжди визнаю свої помилки й намагаюсь їх виправити.					
10.	Мені вдавалося б складним написати серйозного листа без раніше визначеного плану.					
11.	Я вважаю за краще діяти, а не думати про причини своїх невдач.					
12.	Я доволі легко приймаю рішення відповідно дорогої покупки.					
13.	Зазвичай, щось замисливши, я визначаю декілька можливих сценаріїв розвитку подій.					
14.	Я турбуюсь про своє майбутнє.					
15.	Я завжди замислююсь про причини своїх помилок та невдач.					

16.	Закінчивши розмову, я часто продовжую її вести подумки, надаючи все нові аргументи на захист своєї точки зору.					
17.	У конфліктних ситуаціях, шукаючи винного, насамперед починаю з себе.					
18.	Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюсь усе ретельно обдумати.					
19.	Вирішуючи складне завдання, я думаю про нього навіть тоді, коли роблю інші справи.					
20.	Буває, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я подумки веду діалог із нею.					

Підрахуйте загальну суму балів.

Якщо Ви набрали 65 та більше балів, значить активно реалізуєте свої можливості та потреби в саморозвитку;
при 35-64 балах Вам необхідно визнати, що у Вас відсутня організована система саморозвитку;
при 15-34 балах Ви повинні зрозуміти, що знаходитесь на стадії зупиненого саморозвитку.

Спостереження здійснюється в умовах дистанційної освіти студентів
магістерської підготовки

[illegible]

Список публікацій здобувача

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації:

1. Рязанцева О. В. Специфіка педагогічної комунікації у дистанційному навчанні. *Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. Х. : Цифрова друкарня № 1, 2013. Вип. 43. С. 41–48.*

2. Рязанцева О. В. Взаємодія викладача та студента як засіб ефективної передачі інформації в умовах дистанційної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. Запоріжжя : КПУ, 2016. Вип. 51 (104). С. 517–525.*

3. Рязанцева О. В. Основні уміння викладача дистанційної системи освіти, що сприяють успішній організації навчального процесу. *Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. Х. : Видавець Рожко С. Г., 2016. Вип. 55. С. 64–73.*

4. Рязанцева О. В. Готовність викладача до професійної діяльності в системі дистанційної освіти. *Педагогічні науки : зб. наук. праць. Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2017. Вип. LXXIX (1). С. 178–181.*

5. Рязанцева О. В. Головні компетенції викладача в системі дистанційної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. Вип. 9 (63). С. 150–161.*

6. Рязанцева О. В. Уміння викладача дистанційної системи освіти, необхідні для успішної комунікативної взаємодії з учасниками навчального процесу. *Молодий вчений : наук. журнал. Херсон : ТОВ «Вид. дім «Гельветика», 2016. Вип. 12.1 (40). С. 531–535.*

7. Рязанцева О. В. Проблема трансформації комунікативних умінь викладача в системі дистанційної освіти. *Інноваційна педагогіка : наук. журнал. Одеса : ПНПУ, 2019. Вип. 10. Т. 3. С. 59–62.*

8. Рязанцева О. В. Формування готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. *East European Scientific Journal. Warsaw, Poland : Jerozolsmskie 85/12, 2019. № 8 (48). Part 8. P. 18–23.*

Опубліковані праці апробаційного характеру:

9. Рязанцева О. В. Формування компетенцій викладача для роботи в системі дистанційної освіти. *Педагогіка: традиції та інновації: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 15-16 травня 2015 р.). Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2015. С. 79–82.*

10. Рязанцева О. В. Головні компетенції, що необхідні викладачу для успішної реалізації процесу навчання в умовах дистанційної освіти. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings (Kielce, December 28-29, 2016). Holy Cross University. P. 116–119.*

11. Рязанцева О. В. Роль комунікативної компетентності викладача в ефективності системи дистанційної освіти. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 31 березня – 1 квітня 2017 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 65–67.

12. Рязанцева О. В. Роль тьютора в активізації самостійної діяльності студентів системи дистанційного навчання. *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук* : Зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 24-25 березня 2017 р.). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. С. 92–95.

13. Рязанцева О. В. Критерії готовності викладача до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. *Science of the third millennium : proceedings of V International scientific conf.* Morrisville, LuluPress, 2017. С. 172–175.

14. Рязанцева О. В. Формування готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. *Our contribution to the development of the world : proceedings of XXXIX International scientific conf.* Seattle, LuluPress, 2018. С. 67–71.

15. Рязанцева О. В. Проблема організації процесу педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. *Science of 2018. Outcomes : proceedings of XXXX International scientific conf.* Washington, LuluPress, 2018. С. 71–74.

16. Рязанцева О. В. Мотиваційний компонент готовності до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. *New prospects for development of our science : proceedings of XXXXI International scientific conf.* Detroit, LuluPress, 2019. С. 45–50.

17. Рязанцева О. В. Технологічний підхід до магістерської підготовки студентів в умовах дистанційного навчання. *Modernisation of pedagogical education in Ukraine: borrowing of the EU experience : internship proceedings.* Baia Mare, Romania, 2019. P. 53–58.

HOLY CROSS UNIVERSITY
HUMANITARIAN PEDAGOGICAL FACULTY



CERTIFICATE OF PARTICIPATION

is hereby granted to

Riazantseva Oleksandra Vitaliivna

for participating in the international scientific conference

**THEORETICAL AND APPLIED RESEARCHES IN THE FIELD
OF PEDAGOGY, PSYCHOLOGY AND SOCIAL SCIENCES**

Kielce
DECEMBER 28-29 // 2016



Mieczysław Adamczyk
Ph.D. in Chemistry, Professor of History,
Rector of the Holy Cross University

СЕРТИФІКАТ



Рязанцева Олександра Віталіївна,

здобувач кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

у період із 1 по 12 липня 2019 року
в Північному університетському центрі у Бая-Маре (Румунія)
пройшов (ла) науково-педагогічне стажування на тему

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНИ: ЗАПОЗИЧЕННЯ ДОСВІДУ ЄС

за фахом «Педагогічні науки»
в обсязі 5 кредитів (150 годин)

Під час стажування було виконано такі види роботи:

- ознайомлення із сайтом університету – 12 годин;
- робота з навчально-методичними матеріалами – 38 годин;
- індивідуальна робота над науково-методичними доповідями – 100 годин.

Усього – 150 годин.

Навчальний план науково-педагогічного стажування виконано повністю.

Ioan-Mircea FĂRCAȘ – декан факультету філології,
Північний університетський центр у Бая-Маре





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ**

вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від 21.02.2019 № 01/10-195

На № _____ від _____ **ДОВІДКА**

про впровадження результатів наукового дослідження
здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Рязанцевої Олександрі Віталіївни

на тему «**Формування готовності студентів магістерської підготовки до
педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти**»
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
у навчально-виховний процес Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди

Результати дисертаційного дослідження на тему «Формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» Рязанцевої О.В. апробовані й упроваджені в навчальний процес Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди і використовуються науково-педагогічними працівниками університету під час процесу фахової підготовки студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти при вивченні курсів «Основи педагогічної майстерності», «Наукова-педагогічна комунікація» (курс для аспірантів).

Апробація розробленого спеціального курсу «Основи професійно-педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» та навчально-методичного забезпечення сприяла розширенню комплексу професійно-педагогічних, комунікативних знань, умінь, навичок, ціннісно-мотиваційних якостей, необхідних майбутньому викладачу для здійснення успішної педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти.

Упровадження матеріалів дисертаційної роботи у навчальний процес дає підстави для висновку про теоретичну й практичну значущість дослідження Рязанцевої О.В.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження були заслухані й обговорені на засіданні кафедри початкової, дошкільної і професійної освіти (протокол № 6 від 13.11.2018).

Проректор з наукової роботи



Ю.Д. Бойчук

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Проректор з науково-методичної роботи
Харківського національного
університету радіоелектроніки

Рубан І.В.

2017р.

« 11 »

АКТ № 919

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Формування готовності студентів магістерської підготовки
до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти»
Рязанцевої Олександри Віталіївни в навчальний процес
Харківського національного університету радіоелектроніки**

Комісія у складі:

Голови: директора Навчально-наукового центру заочної форми навчання
ХНУРЕ, к.т.н., Фролова А.В.

Членів комісії: доцента кафедри БМІ ХНУРЕ к.т.н. Дацюка О.М.;
старшого викладача кафедри ЕОМ ХНУРЕ Дяченка В.О.

дійшла висновку, що дисертаційне дослідження здобувача кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди Рязанцевої О.В. на тему «Формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» є актуальним і становить цінність для навчального процесу Харківського національного університету радіоелектроніки. Надані матеріали у вигляді наукових статей і тез доповідей на науково-практичних конференціях використовувалися науково-педагогічними працівниками Центру технологій дистанційного навчання під час розробки методичної бази для забезпечення університетської системи дистанційного навчання. Використання цих матеріалів сприяло вдосконаленню підготовки викладачів дистанційних курсів до практичної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів дистанційної магістратури та дозволило розширити професійні психолого-педагогічні та методичні знання з питань особливостей застосування технологій дистанційного

навчання, особливостей педагогічної комунікації в умовах дистанційного навчання, засобів ефективної передачі інформації в умовах дистанційного навчання, умов подолання комунікативних бар'єрів під час опанування студентами змісту дистанційних навчальних курсів.

Результати дисертаційного дослідження на тему «Формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» Рязанцевої О.В. впроваджено у навчальний процес Харківського національного університету радіоелектроніки і використовуються науково-педагогічними працівниками університету під час організації навчального процесу з використанням дистанційних технологій (викладання дистанційних курсів з перепідготовки, заочної підготовки, а також підтримка самостійної роботи студентів).

Голова комісії:

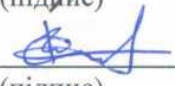

(підпис)

Фролов А.В.
(П.І.Б.)

Члени комісії:


(підпис)

Дацок О.М.
(П.І.Б.)


(підпис)

Дяченко В.О.
(П.І.Б.)

М.П.

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ ✓ 49
результатів дисертаційного дослідження здобувача
кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського
національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди Рязанцевої
Олександри Віталіївни до навчального процесу

м. Харків

«20» жовтня 2017 року

Комісія у складі голови – Олійник Н. Ю., кандидата педагогічних наук, доцента, заступника директора з науково-педагогічної роботи Харківського торговельно-економічного інституту КНТЕУ, членів комісії: Синєкопа М. С., доктора технічних наук, професора, завідувача кафедри прикладної математики та інформаційних технологій, Березенської С. М., керівника відділу сучасних освітніх та інформаційних технологій, склала цей акт з приводу того, що комісією вивчені пропозиції і рекомендації здобувача кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди Рязанцевої О.В. щодо впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему «Формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» до навчального процесу Харківського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету, а також у науково-дослідницькій роботі студентів.

Комісія дійшла висновку, що дисертаційне дослідження на тему «Формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» виконано з урахуванням останніх змін у чинному законодавстві, а також є актуальним і становить цінність для навчального процесу. Надані матеріали у вигляді дисертаційного дослідження, наукових статей і тез доповідей на науково-практичних конференціях, зокрема:

1. Рязанцева О.В. Специфіка педагогічної комунікації у дистанційному навчанні / О.В. Рязанцева // Педагогіка та психологія: збірник наукових праць. – Харків : Цифрова друкарня № 1, 2013. – Вип. 43. – С. 41–48.

2. Рязанцева О.В. Головні компетенції викладача в системі дистанційної освіти / Олександра Рязанцева // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 9 (63). – С. 150–161.

3. Рязанцева О.В. Взаємодія викладача та студента як засіб ефективної передачі інформації в умовах дистанційної освіти / О.В. Рязанцева // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя : КПУ, 2016. – Вип. 51 (104). – С. 517–525.

4. Рязанцева О.В. Уміння викладача дистанційної системи освіти, необхідні для успішної комунікативної взаємодії з учасниками навчального процесу / О.В. Рязанцева // Наук. журнал «Молодий вчений». – Херсон : ТОВ «Вид. дім «Гельветика», 2016 – № 12.1 (40). – С. 531–535.

5. Рязанцева О.В. Основні уміння викладача дистанційної системи освіти, що сприяють успішній організації навчального процесу / О.В. Рязанцева // Педагогіка та психологія: збірник наукових праць. – Харків : Видавець Рожко С.Г., 2016. – Вип. 55. – С. 64–73.

6. Рязанцева О.В. Формування компетенцій викладача для роботи в системі дистанційної освіти / О.В. Рязанцева // Педагогіка: традиції та інновації. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 15-16 травня 2015 року). – Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2015. – С. 79–82.

7. Рязанцева О.В. Головні компетенції, що необхідні викладачу для успішної реалізації процесу навчання в умовах дистанційної освіти / О.В. Рязанцева // International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings, December 28-29, 2016. Kielce: Holy Cross University. – P. 116–119.

8. Рязанцева О.В. Роль тьютора в активізації самостійної діяльності студентів системи дистанційного навчання / О.В. Рязанцева // Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 24-25 березня 2017 року). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. – С. 92–95.

9. Рязанцева О.В. Роль комунікативної компетентності викладача в ефективності системи дистанційної освіти / О.В. Рязанцева // Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 31 березня – 1 квітня 2017 року). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. – С. 65–67.

10. Ryazantseva A. V. Criteria of readiness of a teacher for pedagogical communication in the context of distance education / Ryazantseva Alexandra Vitalyevna // Proceedings of V International scientific conference «Science of the third millennium». Morrisville, Lulu Press., 2017. – P. 172–175.,

мають практичну значущість для навчально-методичного забезпечення внутрішньо-інститутської системи підвищення кваліфікації, а саме при розробці та використанні дистанційного курсу для науково-педагогічних працівників «Теорія та практика роботи в LMS Moodle».

Використання матеріалів дисертаційного дослідження Рязанцевої О.В. сприяє активізації та підвищенню ефективності діяльності слухачів курсу та підвищенню мотивації до використання технологій дистанційного навчання.

Результати дисертаційного дослідження здобувача кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди Рязанцевої Олександри Віталіївни на

здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» на тему «Формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти» впроваджено у внутрішньо-інститутську систему підвищення кваліфікації Харківського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету і використовується науково-педагогічними працівниками інституту при організації навчального процесу з використанням дистанційних технологій.

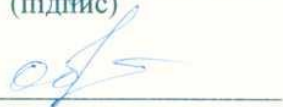
Голова комісії:


(підпис)

Н. Ю. Олійник

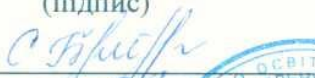
(П.І.Б.)

/ Члени комісії:


(підпис)

М. С. Синєкоп

(П.І.Б.)


(підпис)

С. М. Березенська

(П.І.Б.)



ПІДПИС ЗАСВІДЧУЮ

Нач. ВК

